XVI encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado

La evaluación de la calidad en el Sistema educativo

Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura
Consejo Escolar

Murcia
2006

encuentro

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

ÍNDICE

DESARROLLO DEL ENCUENTRO....7
PROGRAMA DE ACTIVIDADES....7
INAUGURACIÓN....8
DISCURSO DE BIENVENIDA. ILMO. SR. D. JUAN ÁNGEL ESPAÑA TALÓN....8
DISCURSO DE INAUGURACIÓN. EXCELENTÍSIMO SR. D. RAMÓN LUIS VALCÁRCEL SISO, PRESIDENTE DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA..11
PONENCIA INAUGURAL DEL XVI ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO. DR. D. ANDREAS SCHLEICHER. 16

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO 39
INTRODUCCIÓN 40

1 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 42
1.1 DEFINICIÓN, COMPONENTES, AGENTES Y FACTORES DE LA CALIDAD 42
1.2 CALIDAD Y EQUIDAD 49
1.3 CALIDAD Y RELEVANCIA 50
1.4 CALIDAD Y EFICIENCIA 50
1.5 CALIDAD Y EFICACIA.... 52
1.6 CALIDAD Y PARTICIPACIÓN 55

2 LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA 56
2.1 LA EVALUACIÓN COMO AGENTE DE MEJORA DE LA CALIDAD DEL SISTEMA Y DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.... 56
2.1.1. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN....56
2.1.2. LOS OBJETOS DE LA EVALUACIÓN....57
2.1.3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN 57
2.1.4. APLICACIONES INCORRECTAS DE LA EVALUACIÓN....58
2.2. LOS INDICADORES DE LA CALIDAD 61
2.2.1. CONCEPTO DE “INDICADOR” 62
2.2.2. OBJETIVOS DE LOS INDICADORES 63
2.2.3. SISTEMAS DE INDICADORES 64
2.2.4. ALGUNAS PROPUESTAS A CONSIDERAR 73
2.2.5. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 73
2.3. LAS EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.... 74
2.3.1. EVALUACIONES EXTERNAS FRENTE A EVALUACIONES INTERNAS....75
2.3.2. DIFICULTADES Y PROBLEMAS PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS....76
2.3.3. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 78
2.3.4. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN....79
2.3.5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS....79
2.4. LAS EVALUACIONES DEL SISTEMA 80
2.5. LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES.... 80
2.5.1. PROYECTO INTERNACIONAL PARA LA PRODUCCIÓN DE INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS DE LOS ALUMNOS (PISA) 80
2.5.2. PROYECTOS DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO (IEA): FIMS Y PIRLS....81

3.DESARROLLO DE LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN.... 83
3.1. ALGUNOS MODELOS DE CALIDAD.... 84
3.1.1. MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD EFQM....85
3.1.2. MODELO Y NORMAS ISO 9000 86
3.1.3. EL PROYECTO REDES....89
3.1.4. PLANES DE EVALUACIÓN DE CENTROS ORIENTADOS A LA MEJORA. 90
3.2. LAS CERTIFICACIONES DE LA CALIDAD.... 90

4. AGENTES DE LAS EVALUACIONES 92

4.1. LOS CONSEJOS ESCOLARES 92
4.1.1. LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO 92
4.1.2. CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES 93
4.1.3. CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO 93

4.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA 94

4.3. LOS ORGANISMOS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS 94

5. EL IMPULSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA 97
5.1 LOS PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS 98
ANDALUCÍA 99
ARAGÓN 108
ASTURIAS 112
ISLAS BALEARES 113
CANARIAS 115
CANTABRIA 118
CASTILLA Y LEÓN 123
CASTILLA - LA MANCHA 125
CATALUÑA 127
EUSKADI 129
EXTREMADURA 134
GALICIA 138
MADRID 140
MURCIA 152
NAVARRA 154
VALENCIA 158
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO 160
SÍNTESIS 162

5.2 INTRODUCCIÓN DE CORRECTORES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE APLICACIÓN 165
ASTURIAS 166
ISLAS BALEARES 169
CANTABRIA 171
CASTILLA Y LEÓN 172
CASTILLA - LA MANCHA 174
CATALUÑA 175
EUSKADI 176
EXTREMADURA 179
GALICIA 180
MURCIA 184
VALENCIA 186
SÍNTESIS 188

5.3 LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN 190
ANDALUCÍA 191
ASTURIAS 195
ISLAS BALEARES 197
CANARIAS 199
CANTABRIA 205
CASTILLA Y LEÓN 206
CASTILLA - LA MANCHA 209
CATALUÑA 211
EUSKADI 212

EXTREMADURA....217
GALICIA....219
MADRID....220
MURCIA....229
NAVARRA....233
VALENCIA....235
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO....237
SÍNTESIS....240

5.4 LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA....242
ANDALUCÍA....243
ARAGÓN....253
ASTURIAS....256
ISLAS BALEARES....257
CANARIAS....258
CANTABRIA....261
CASTILLA Y LEÓN....263
CASTILLA - LA MANCHA....265
CATALUÑA....266
EUSKADI....267
EXTREMADURA....270
GALICIA....272
MADRID....276
MURCIA....283
NAVARRA....285
VALENCIA....286
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO....288
SÍNTESIS....291

5.5 LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y DE PADRES....295
ARAGÓN....296
ASTURIAS....298
ISLAS BALEARES....300
CANARIAS....303
CANTABRIA....307
CASTILLA Y LEÓN....309
CASTILLA - LA MANCHA....312
CATALUÑA....315
EUSKADI....316
EXTREMADURA....322
GALICIA....325
MADRID....327
MURCIA....334
NAVARRA....337
VALENCIA....339
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO....342
SÍNTESIS....345

5.6 LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO....350
ASTURIAS351
ISLAS BALEARES....352
CANARIAS....353
CASTILLA Y LEÓN....354
CASTILLA - LA MANCHA....355
CATALUÑA....356
EUSKADI....357
EXTREMADURA....362
GALICIA....364
MADRID....365
MURCIA....367

NAVARRA 369
VALENCIA 370
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....372
SÍNTESIS 374

5.7 LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE IMPULSO DE LA CALIDAD..... 376
ANDALUCÍA.....377
ASTURIAS 379
ISLAS BALEARES.....380
CANARIAS.....381
CANTABRIA.....383
CASTILLA Y LEÓN.....388
CASTILLA - LA MANCHA.....390
CATALUÑA.....394
EUSKADI 395
EXTREMADURA.....404
GALICIA 406
MADRID 409
MURCIA 411
NAVARRA 413
VALENCIA 416
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....419
SÍNTESIS 421

5.8. OTROS FACTORES DE CALIDAD..... 424
5.8.1 LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO FACTOR DE CALIDAD 424
5.8.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD 435
5.8.3. OTROS FACTORES QUE INCIDEN EN LA CALIDAD: LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA ENTRE LA ADMINISTRACIÓN Y LOS CENTROS EDUCATIVOS.....445

6. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 453
6.1. ANDALUCÍA..... 454
6.2. ARAGÓN..... 462
6.3. ASTURIAS 469
6.4. ISLAS BALEARES 472
6.5. CANARIAS..... 476
6.6. CANTABRIA..... 483
6.7. CASTILLA Y LEÓN 489
6.8. CASTILLA - LA MANCHA..... 502
6.9. CATALUÑA 508
6.10. EUSKADI 519
6.11. EXTREMADURA 520
6.12. GALICIA..... 523
6.13. MADRID..... 525
6.14. MURCIA..... 537
6.15. NAVARRA..... 540
6.16. VALENCIA 542
6.17. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO 545

7.EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL TEMA DE ESTUDIO REMITIDAS POR LOS CONSEJOS ESCOLARES. 548
7.1. ARAGÓN..... 549
7.2. ASTURIAS 558
7.3. ISLAS BALEARES 568
7.4. CANTABRIA..... 571
7.5. CASTILLA Y LEÓN 575
7.6. CASTILLA - LA MANCHA..... 583

7.7. CATALUÑA 589
7.8. EUSKADI 600
7.9. EXTREMADURA 603
7.10. GALICIA 617
7.11. MADRID 620
7.12. MURCIA 632
7.13. NAVARRA 635
7.14. VALENCIA 638

8. PUNTOS DE REFERENCIA Y OBJETIVOS EUROPEOS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PARA 2010. 640
8.1. COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE 20 DE NOVIEMBRE DE 2002 640
8.2. CONCLUSIONES DEL CONSEJO 642

9. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA. 644

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: 647

DESARROLLO DEL ENCUENTRO
PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Día 23 – MARTES

Hora:

17.00 Recepción y entrega de documentación en el hotel Nelva

19.00 Salida de autobuses desde el hotel Nelva al Acto de Inauguración

19.30 **Acto de Inauguración**

Lugar: Salón de Actos de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.

Presentación del *XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.* Ilmo. Sr.D. **Juan Ángel España Talón.** Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Bienvenida del Excmo. Sr. D. **Miguel Ángel Cámara Botía,** Alcalde-Presidente del Excmo. Ayuntamiento de Murcia.

Inauguración del XVI Encuentro. Excmo. Sr. D. **Ramón Luis Valcárcel Siso,** Presidente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Actuación de alumnos del Conservatorio Superior de Música

Actuación de alumnos de la Escuela Superior de Arte Dramático.

21.00 Vino español en el Claustro del IES *"Licenciado Francisco Cascales"*

23.00 Salida de autobuses de regreso a hoteles

Día 24 – MIÉRCOLES

Lugar: Hotel Nelva
Hora:
8.30 Continuación de la entrega de documentación e inscripciones.

9.30 **Ponencia Inaugural: *"Competencias clave para el mundo del mañana".***

Dr. D. **Andreas Schleicher,** Jefe de la División de Indicadores y Análisis de la OCDE y Director del Proyecto PISA.
Presenta: Excma. Sra. Dª **Cristina Gutiérrez-Cortines Corral**, Eurodiputada.

Modera: Ilmo. Sr. D. **Juan Ángel España Talón,** Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.

11.30 Pausa – Café

12.00 **Debate de Enmiendas al Documento 1 (epígrafe 1-4)**

14.30 Comida

16.00 **Presentación de Experiencias.**

Presenta y modera:

Ilmo. Sr. D. **Luis Ricardo Navarro Candel,** Director General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia
• Ilma. Sra. Dª **Alicia Delibes Liniers,** Directora General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
• Ilma. Sra. Dª **Dolores Guerra Suárez,** Directora General de Ordenación Académica e Innovación de la Consejería de Educación y Deporte del Principado de Asturias.
• Ilmo. Sr. D. **Fermín Villanueva Ferreras,** Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales del Departamento de Educación y Cultura de Navarra.

18.00 Descanso

18.30 **Continuación Presentación de Experiencias.**

• Ilma. Sra. Dª **Carmen Martínez Urtasun,** Directora General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.
• Ilma. Sra. Dª **María José Pérez Mariño,** Directora General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia.
• Ilma. Sra. Dª **María José Vázquez Morillo,** Directora General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía.

20.00 Final sesión

21.00 Cena huertana ofrecida por el Excmo. Ayuntamiento de Murcia

Día 25 – JUEVES

Lugar: Centro de Alto Rendimiento (CAR) "Infanta Cristina" de los Narejos
Hora:
9.00 Salida de autobuses hacia el Centro de Alto Rendimiento "*Infanta Cristina*" de Los Narejos

9.45 **Mesas de trabajo: *"El impulso de la calidad educativa".***

Mesa 1: Planes de Mejora e introducción de correctores en los distintos niveles de aplicación.
Mesa 2: Planes de Acción Tutorial y la participación de la comunidad educativa.
Mesa 3: La formación del profesorado y de la familia y la selección del profesorado.

Mesa 4: *Las administraciones educativas y los planes de impulso de la calidad y otros factores de calidad.*

11.30 Pausa-Café

12.30 Continuación de las Mesas de Trabajo

14.30 Comida

16.30 Visita Mar Menor

18.00 Salida hacia Cartagena

19.00 Visita Teatro Romano de Cartagena

20.00 Recepción Excmo. Ayuntamiento de Cartagena

Día 26 - VIERNES

Lugar: Hotel Nelva
Hora:

9.30 **Mesa redonda** sobre **"*Situación actual de la Evaluación de la calidad en las distintas Administraciones Educativas*".**

Participantes:

• Ilmo. Sr. D. **Enrique Luján Castro,** Presidente del Consejo Escolar de la Comunitat Valenciana.
• Ilma. Sra. Dª **Carmen Maestro Marín,** Directora del INECSE.
• Ilmo. Sr. D. **Pedro Pablo Novillo Cicuéndez,** Director General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla – La Mancha.
• Ilmo. Sr. D. **Fernando Hernández Guarch,** Viceconsejero de Educación de Canarias.
• Ilmo. Sr. D. **Fernando Sánchez-Pascuala Neira,** Director General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos de la Consejería de Educación de Castilla y León.

11.30 Pausa – Café

12.00 **Conclusiones del XVI Encuentro**

13.00 **Clausura** oficial del Encuentro.
Excmo. Sr. D. **Juan Ramón Medina Precioso,** Consejero de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
Ilmo. Sr. D. **Juan Ángel España Talón,** Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.
Ilmo. Sr. D. **Joan Francesc Romero Valenzuela,** Presidente del Consejo Escolar de Illes Balears.

13.30 Rueda de Prensa

XVI encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado

Gran Vía Salzillo, 2º Escl. 4ª Planta.
Edificio Galerías. 30005 Murcia
Telf.: 968 365 400 - 10. Fax.: 968 362 340
consejo.escolar@carm.es
www.carm.es

Murcia, 23-26 de mayo de 2006

La evaluación de la calidad en el Sistema educativo

XVI encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado

Murcia 2006

INAUGURACIÓN
Discurso de Bienvenida. Ilmo. Sr. D. Juan Ángel España Talón

Excmo. Sr. Presidente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Excmo. Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Murcia.

Excelentísimas e Ilustrísimas autoridades que nos acompañan en este acto, y en especial los Presidentes y Presidentas de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Consejeros y Consejeras de los Consejos Escolares de toda España.

Señoras y Señores.

Quisiera agradecer en primer lugar la presencia del Presidente del Gobierno de la Región de Murcia en el acto de inauguración de este XVI Encuentro, porque además de constituir un reconocimiento de su gran interés por todos los acontecimientos educativos que se desarrollan en nuestra Comunidad, significa el apoyo y valoración a la Institución que lo organiza: el Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Siempre y desde su creación, el 30 de Noviembre de 1998, nuestro Presidente ha mostrado un decidido empeño en dotar a esta institución de todos los recursos materiales y humanos necesarios para que este órgano superior de participación, consulta y asesoramiento de todos los sectores sociales implicados en la programación general de las enseñanzas anteriores a la Universidad, pueda ejercer sus funciones con autonomía orgánica y funcional, garantizando así su objetividad e independencia. Gracias Sr. Presidente.

De igual manera quiero agradecer la presencia de nuestro Alcalde, que en coherencia con su condición de profesor universitario y de Consejero del Consejo Escolar del Estado, en representación del sector de "Personalidades de reconocido prestigio" ha querido también estar presente en este acto.

Cuando en el año 1989, el Consejo Escolar de Valencia organizó un Encuentro con el Consejo Escolar del Estado para valorar y poner en común las actividades y funciones de los dos Consejos, probablemente ninguno de los Consejeros asistentes pudieron prever la trascendencia y la proyección futura de estas jornadas de trabajo.

Porque el II Encuentro, organizado por el Consejo Escolar de Canarias en el año 1991, reunió ya a un grupo de Consejeros representantes del Consejo Escolar del Estado y de los Consejos Escolares de Canarias, Valencia, Cataluña, País Vasco, Andalucía y Galicia para debatir la " Participación democrática en el marco referencial de la

Reforma". Y es aquí donde nace el verdadero espíritu de estos Encuentros que alcanzan en este acto su XVI edición.

Desde entonces los Encuentros han constituido un foro de debate e intercambio de experiencias con el deseo compartido de buscar soluciones a problemas comunes y elevar las conclusiones obtenidas a las respectivas Administraciones con el único propósito de mejorar nuestro Sistema Educativo.

Temas tan diversos, complejos y transcendentes como "La autonomía de los centros escolares", "La dimensión europea de la educación", "La atención a la diversidad", "La convivencia en los centros docentes", "Los educadores en la sociedad del siglo XXI", "Inmigración y educación" y "La Formación Profesional y el empleo", entre otros, han sido objeto de estudio y debate a lo largo de estos años. Y sus conclusiones han constituido un referente de acuerdos y de posibles propuestas de actuación sugeridas a las Administraciones competentes.

El compromiso contraído por este Consejo Escolar de la Región de Murcia al finalizar el XV Encuentro celebrado en Madrid, de organizar su próxima edición se materializó en la reunión de Presidentes de Consejos Escolares, celebrada en Tenerife en Julio del año pasado, con la aceptación del tema propuesto por este Consejo: "La evaluación de la calidad en el Sistema Educativo".

La oportunidad en la elección del tema de estudio es evidente dado el contexto legal en el que el impulso de la calidad educativa requiere incorporar al Sistema procesos de evaluación que nos indiquen si progresamos en la adquisición de los objetivos propuestos, y si los indicadores de las evaluaciones internacionales avalan la adecuación de los mismos

Por ello, y desde entonces, tanto los Consejeros como el Equipo Técnico de este Consejo iniciamos, con ilusión y responsabilidad, un intenso trabajo de preparación de este Encuentro que hoy se inaugura. La preparación y desarrollo del VI Encuentro institucional con los Consejos Escolares municipales y de centro con el tema "Las evaluaciones del Sistema Educativo", celebrado en Cieza durante el mes de Noviembre y al que asistieron varios Presidentes de otros Consejos Escolares Autonómicos y la Presidenta del Consejo Escolar del Estado , constituyó el punto de partida para la elaboración de parte de la documentación que se materializó en el Documento 0, propuesto a todos los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado para ser objeto de debate y de propuestas de enmiendas.

El estudio de las 424 enmiendas recibidas y la incorporación de más del 90% de las mismas cristalizó en el Documento nº1.

Desde el mes de Marzo este Documento ha sido estudiado en todos los Consejos Escolares participantes para la reformulación de las 24 enmiendas finales y para determinar la toma de posición sobre las

actuaciones que dirigidas al impulso de la calidad educativa serán debatidas durante los próximos días.

Iniciamos este XVI Encuentro con la certeza de que las opiniones encontradas, las discrepancias, y por supuesto las coincidencias, después de un sereno proceso de reflexión y de cordialidad productiva, pueden llegar a materializarse en un documento coherente que aporte información y valiosas sugerencias a la Comunidad educativa que representamos. Muchas gracias.

Discurso de Inauguración. Excelentísimo Sr. D. Ramón Luis Valcárcel Siso, Presidente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Murcia, 23 de mayo de 2006

EXCELENTÍSIMO SEÑOR ALCALDE DE MURCIA,
ILUSTRÍSIMO SEÑOR PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA,
ILUSTRÍSIMOS SEÑORES PRESIDENTES DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DEL ESTADO Y AUTONÓMICOS,
EXCELENTÍSIMAS E ILUSTRÍSIMAS AUTORIDADES,
SEÑORAS Y SEÑORES.

Quisiera en primer lugar darles la bienvenida a cuantos participantes en este Encuentro han llegado desde toda España a esta tierra de acogida, que es Murcia, de acogida y calurosa.. Estoy seguro que se encontrarán como en casa para celebrar estas fructíferas jornadas de trabajo.

Permítanme también felicitar al Consejo Escolar de la Región de Murcia, organizador de este XVI Encuentro, por la elección del tema propuesto para su estudio y debate, "La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo", y al resto de las Consejos Escolares Autonómicos y del Estado por adherirse a esta propuesta.

Creo que la oportunidad e importancia de este tema, un aspecto que preocupa a la mayoría de los países de nuestro entorno europeo y que se ha materializado en las grandes evaluaciones internacionales que, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), desarrolla la OCDE en 50 países de todo el mundo, constituye todo un acierto.

Porque tras la universalización y extensión de la Educación Básica, que ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades de los jóvenes de estos países, se ha facilitado, también, un incremento en los niveles de cualificación profesional de los mismos.

Una vez conseguida esta efectiva escolarización de la población infantil y juvenil, los esfuerzos de los países más desarrollados se centran en conseguir un incremento en la calidad de sus sistemas educativos.

En España, este innegable progreso histórico de la plena escolarización no puede, sin embargo, ocultar las deficiencias que el Sistema Educativo no ha podido subsanar en los últimos años.

Las evaluaciones y los análisis efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan carencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno

económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, sigue existiendo una gran tasa de abandono escolar, ya que más de una cuarta parte del alumnado termina la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión y compresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura.

La necesidad de universalizar la educación y la atención temprana a la primera infancia y la ampliación de la atención educativa, a lo largo de toda la vida, requiere el diseño y la implantación de un Sistema Educativo que pueda homologarse en situación de igualdad con los de los países mas desarrollados de nuestro ámbito.

La plena integración de España en Europa exige una mayor apertura, homologación y flexibilidad del Sistema Educativo, que posibilite el que nuestros alumnos puedan adquirir las suficientes destrezas comunicativas –en otras lenguas- y en la utilización de las nuevas tecnologías, que les permitan desenvolverse con facilidad y eficacia en el nuevo espacio educativo europeo.

Hoy en día, en todas las naciones desarrolladas, existe una gran preocupación por la mejora de la calidad de sus respectivos sistemas educativos conscientes, de que en la actual Sociedad del Conocimiento, la educación comporta un plus añadido que no puede desatenderse si lo que se desea es mantener un modelo de vida basado en el bienestar y en el disfrute pleno de nuestras actuales libertades democráticas.

La mejora del Sistema Educativo constituye, por tanto, un objetivo prioritario del Gobierno de la Nación y, en dicha tarea debe de contar con la colaboración de las distintas Comunidades Autónomas.

Para poder llevar a efecto esta colaboración se hace necesaria la participación de todos los agentes relacionados con el mundo educativo. En nuestra Comunidad, somos conscientes de esta necesidad y fruto de ello son las distintas actuaciones encaminadas a concretar acuerdos y compromisos con las distintas organizaciones sociales y sindicales de la Región que, en el año 1998, firmaron el Acuerdo para la Educación en la Región de Murcia, concretando una serie de compromisos y actuaciones prioritarias.

Los innegables logros de este primer acuerdo favorecieron su reedición en el año 2005, a través del actual Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia, abriéndose, de esta manera, un horizonte de mejora en la enseñanza, desde la perspectiva de que, en educación, la consecución de un objetivo no es sino el inicio de un nuevo proceso más ambicioso.

Uno de los proyectos que preside este nuevo Pacto es convertir la escuela en un espacio donde preparar el futuro que queremos. Un proyecto para todos que fomenta la concepción de educación permanente; un proyecto, en definitiva, que la Región de Murcia decide emprender para ofrecer a sus ciudadanos la oportunidad de formarse en las condiciones más favorables. Se trata de caminar hacia un sistema educativo que compense las desigualdades sociales y que amplíe los ámbitos de libertad individual y colectiva, garantizando la igualdad de oportunidades y atendiendo en toda su riqueza a la diversidad.

Para garantizar el éxito de este Pacto por la Educación resulta necesario, por ejemplo, dotar de suficiente estabilidad al sistema, responsabilidad que, aunque en los aspectos nucleares corresponde al Gobierno de la Nación, no podemos eludir. Expresamos, en tal sentido, el compromiso de cooperación en el establecimiento de ese marco estable, así como la necesaria diligencia para, una vez establecido, disponer las medidas necesarias para su adecuada aplicación. Otros asuntos como la mejora de los índices de titulación en Educación Secundaria Obligatoria; la respuesta más eficaz a la creciente escolarización de alumnado inmigrante; los retos del mercado europeo que aconsejan la integración de los tres subsistemas formativos o una educación en valores que garantice la convivencia, constituyen circunstancias que preocupan a la comunidad educativa regional.

Entre otros, el Pacto contempla los siguientes objetivos que deben de impulsar la mejora de la calidad de nuestro Sistema Educativo:

- Mejorar la calidad y la eficacia del sistema educativo en la Región de Murcia orientando a los resultados y a la cohesión del sistema las actuaciones y medidas propuestas.

- Respaldar la función docente, potenciar el reconocimiento profesional y social de los profesores, estimular y facilitar la actualización y formación continua, así como mejorar las condiciones laborales de los profesores.

- Incrementar los recursos humanos y materiales de los centros escolares sostenidos con fondos públicos, reconociendo también al personal de servicios complementarios como un factor de calidad, introduciendo mejoras de este colectivo.

- Potenciar las tareas de acciones tutoriales, tutorías, orientación y coordinación para mejorar la calidad del sistema educativo.

- Consolidar la Formación Profesional en el marco del mercado de trabajo, la creación de empleo y la promoción personal y profesional de los trabajadores, manteniendo el acuerdo vigente en sus propios términos.

- Incidir en una enseñanza individualizada que ofrece medidas adaptadas a las necesidades educativas y pretende lograr el progreso y la

integración plena de todos los alumnos estimulando, asimismo, la convivencia, desde el respeto a la igualdad de oportunidades y a la libertad de elección.

- Impulsar la aplicación de procesos evaluadores en todos los ámbitos del sistema.

- Propiciar el trabajo cooperativo y los mecanismos de participación de todos los sectores de la comunidad educativa regional, incluidas las asociaciones de padres y madres de alumnos y las de estudiantes.

Estos objetivos necesitan, por otra parte, un marco de desarrollo que fije plazos de ejecución, medidas de financiación y sistemas de evaluación para asegurar la eficacia de nuestras actuaciones. Asimismo, requieren la determinación de indicadores externos que sitúen la evolución de los procesos en una dimensión europea a la que, en modo alguno, queremos permanecer ajenos. En este sentido, el Pacto suscrito se inscribe en el marco de los objetivos europeos para 2010, referencia que constituye también un reto de progreso regional.

Afortunadamente la necesidad de un compromiso colectivo en materia de educación es uno de esos asuntos en los que existe acuerdo unánime. Desde los diferentes sectores pueden mostrarse opiniones divergentes sobre asuntos concretos, percepciones sobre los errores y aciertos de determinadas políticas, discrepancias respecto a la manera de afrontar necesidades urgentes. Sin embargo, existe una voluntad compartida de aunar esfuerzos que debe permitir establecer prioridades y acometer la mejora de nuestro sistema educativo a lo largo de los años, 2005 a 2008, ambos incluidos, que marca dicho Pacto.

Convencido de que es la única vía para progresar, me gustaría que esta búsqueda de consenso en materia de educación fuese asignatura obligada para todos los que, de alguna manera, tenemos responsabilidad de gobierno, ya sea regional o estatal y que, las actuaciones en este sentido no quedaran en meros formalismos o intenciones sino que se concretaran en leyes que gozasen de un amplio respaldo social.

Con sentido de responsabilidad, este Gobierno Regional está decidido a promover, en el respeto al marco legal vigente, todas las medidas y reformas orientadas a mejorar la calidad del Sistema Educativo, asegurar la libertad de las familias a la hora de elegir el proyecto educativo más adecuado para sus hijos y lograr una verdadera equidad, mediante el fortalecimiento del principio de igualdad de oportunidades y el impulso de la cohesión social.

Todas las actuaciones derivadas de un riguroso y continuo proceso de evaluación, en todos los ámbitos de nuestro Sistema Educativo, se pondrán en marcha en permanente diálogo con los distintos sectores representados en nuestro Consejo Escolar Regional.

Confiamos y esperamos que este XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado constituya un verdadero ejemplo de trabajo riguroso, de análisis profundo de las aportaciones de todos los consejos participantes y que sus conclusiones sean un modelo de auténtico diálogo y de ese espíritu de consenso del que tan necesitado se encuentra el ámbito educativo de nuestra Nación, España.

Muchas gracias.

Ponencia Inaugural del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Dr. D. Andreas Schleicher.

MURCIA, 24 DE MAYO DE 2006

Señoras y señores,

Estoy encantado de compartir con ustedes nuestra experiencia en el campo de la evaluación comparativa internacional en la OCDE. La educación es un campo donde todos nosotros tenemos nuestras propias creencias sobre cómo deberían ser las cosas. Pero ¿qué saben realmente los padres acerca de lo que los alumnos aprenden y cómo aprenden? ¿Cómo saca el profesor de una clase provecho de la experiencia del profesor de la clase de al lado? Y ¿cómo aprenden las escuelas entre ellas y conjuntamente? De hecho, ¿cuánto más avanzado podría estar nuestro sistema educativo si pudiéramos juntar y usar realmente el potencial que hay en las mentes del equipo docente – no simplemente para la entrega de instrucción en la clase, sino para crear una verdadera profesión educativa basada en el conocimiento, tal y como se da por hecho en campos como la ciencia o la medicina?

La realidad es que a menudo hay muy poco espacio para involucrar a los padres, los profesores se enfrentan a problemas difíciles en sus clases de forma aislada, y las escuelas funcionan sin saber mucho sobre sus puntos fuertes y débiles ni sobre el resultado de sus esfuerzos.

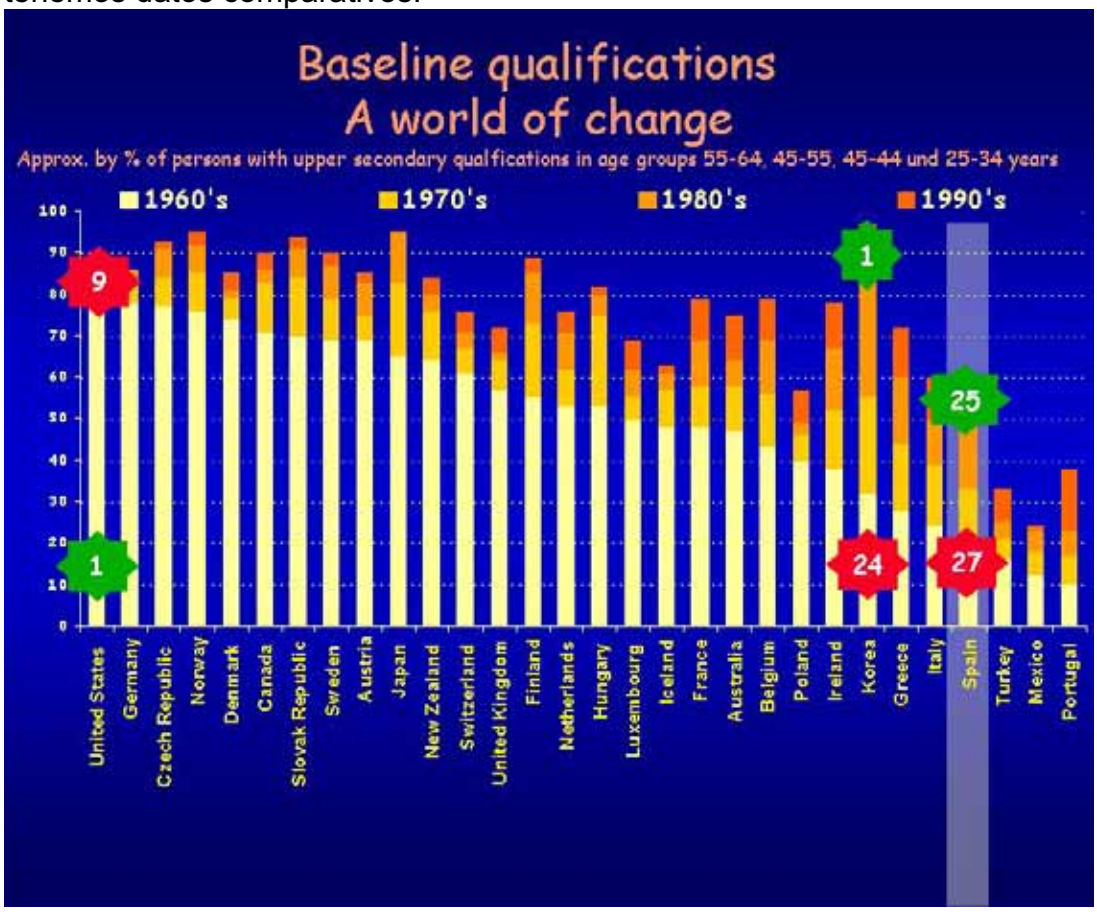
La realidad es que los profesores y las escuelas a menudo trabajan a oscuras, y a oscuras, todos los alumnos, escuelas y sistemas educativos parecen iguales. Cuando se tiene poco conocimiento de los puntos fuertes y débiles de las escuelas y sistemas educativos, es difícil mejorar la calidad y equidad de los resultados educativos.

Las comparaciones pueden ayudarnos a arrojar algo de luz sobre esta oscuridad, y revelan importantes diferencias en cuanto a la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos.

La evaluación es ante todo una evaluación nacional. Pero una perspectiva internacional en comparaciones nos ofrece un marco más amplio de referencia para interpretar los resultados nacionales. Estoy seguro de que estáis familiarizados con el dilema: si el porcentaje de alumnos que consiguen notas altas en exámenes nacionales aumenta, habrá quien defienda que el sistema educativo ha mejorado. Otros alegarán que se han bajado los estándares. Y detrás de la sospecha de que mejores resultados reflejan bajos estándares está a menudo la creencia de que el rendimiento educativo global no es mejorable.

Las evaluaciones internacionales, como el Programa de la OCDE para el Rendimiento Internacional de Alumnos (PISA), sin embargo, muestran que algunos países lo hacen mejor que otros, y proporcionan pruebas convincentes de que un buen rendimiento educativo e incluso una mejora son posibles. Las comparaciones internacionales proporcionan a los países oportunidades de identificar sus propias fortalezas y debilidades y al compararse con otros, de meditar sobre cómo podrían optimizar su sistema educativo actual y quizás más que eso, también de reflexionar sobre la transformación de algunos de los paradigmas y creencias que subyacen a su sistema educativo.

Esta cuestión tiene otra dimensión que se relaciona con el ritmo de cambio que se impone en los sistemas educativos. Las comparaciones internacionales son cruciales para evaluar el progreso en un mundo que está cambiando rápidamente, porque mejorar no es suficiente si el ritmo de cambio es más rápido en otra parte. Permítanme ilustrar esto con una tabla que establece calificaciones de base en una serie de países de los que tenemos datos comparativos.



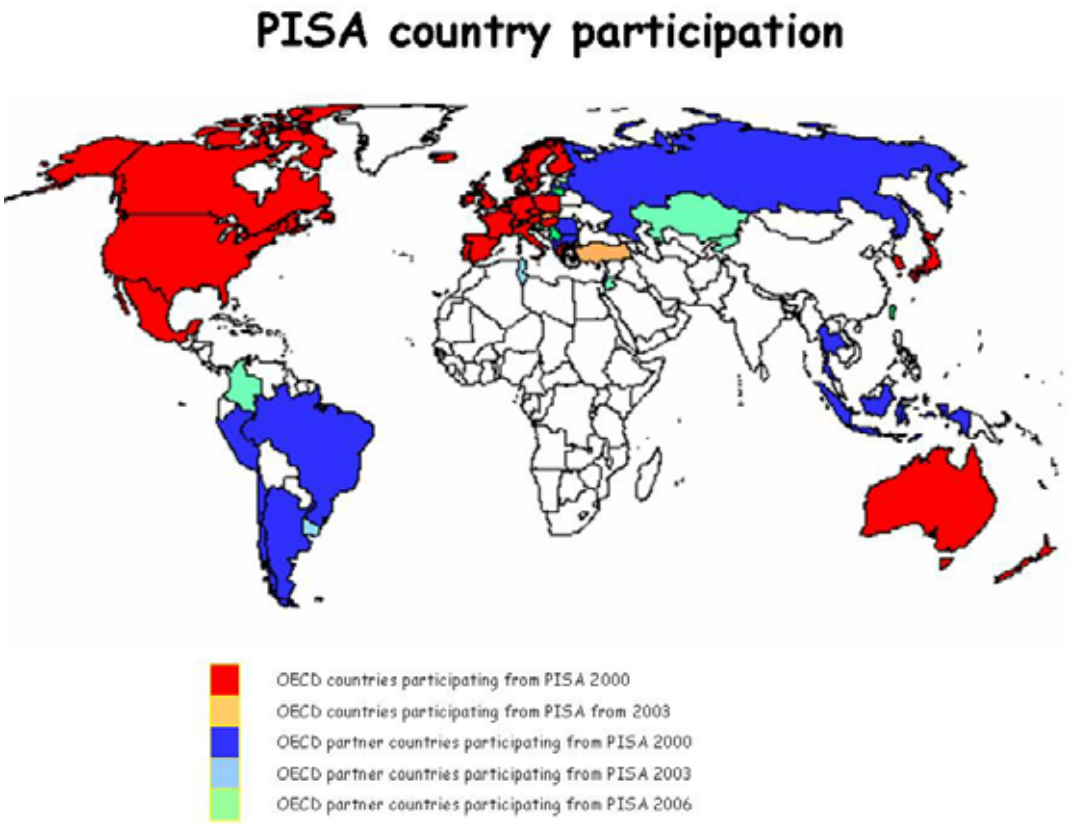
Pensemos en cómo era el paisaje educativo en los años sesenta, en cuanto a la proporción de la población que había completado con éxito la enseñanza secundaria, billete mínimo para entrar en la economía del conocimiento. Se puede ver que hace dos generaciones, Estados Unidos estaba muy por delante de los demás, en la cima del ranking, y los datos de la OCDE sugieren que el éxito económico actual de Estados Unidos está al menos en parte basado en sus tradicionalmente altos estándares de capital

humano. Pero ya en los años setenta, algunos países le habían alcanzado; en los ochenta, la educación siguió su expansión y la posición relativa de los países cambió otra vez en los noventa. España es un caso a tener en cuenta. En muy poco tiempo se ha ampliado el acceso a la educación secundaria. Pero en otros países también ocurrió lo mismo, y en comparación con otros países que aquí se detallan, España ha progresado muy poco. Pero sí que progresó algo, mientras otros países perdieron terreno, no porque el acceso a la educación disminuyera, sino porque subió más rápido en otras partes. Mientras Estados Unidos era el número uno en los años sesenta en cuanto a la proporción de la población que completaban la educación secundaria, en los años noventa estaba ya en el puesto número 9, es decir, que era uno de los muchos países que lo estaban haciendo bien, no porque los estándares hubiesen bajado, sino porque habían subido más rápido en otras partes. Consideremos a Corea: Hace dos generaciones, Corea del Sur tenía el rendimiento económico del Afganistán de hoy y se encontraba entre los países que peor rendimiento ofrecían en lo que es la zona de la OCDE hoy. Hoy es el país que mejor rinde en cuanto al número de alumnos que consiguen terminar la escuela con éxito. Y como verán ustedes en mi presentación, Corea no sólo rinde bien en términos de resultados cuantitativos en educación, sino también en términos de la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Corea no es el único caso exitoso. Finlandia subió del puesto número 14 al 8 en términos cuantitativos, y ahora es el país número uno del mundo en cuanto a la calidad y equidad de sus resultados de aprendizaje, como enseguida les mostraré.

Es por eso que hacerlo mejor que el año pasado no es suficiente, y que los sistemas educativos necesitan miran hacia el exterior si lo que quieren es seguir siendo competitivos. Ése es el objetivo de nuestro programa PISA y esto es lo que voy a tratar ahora:

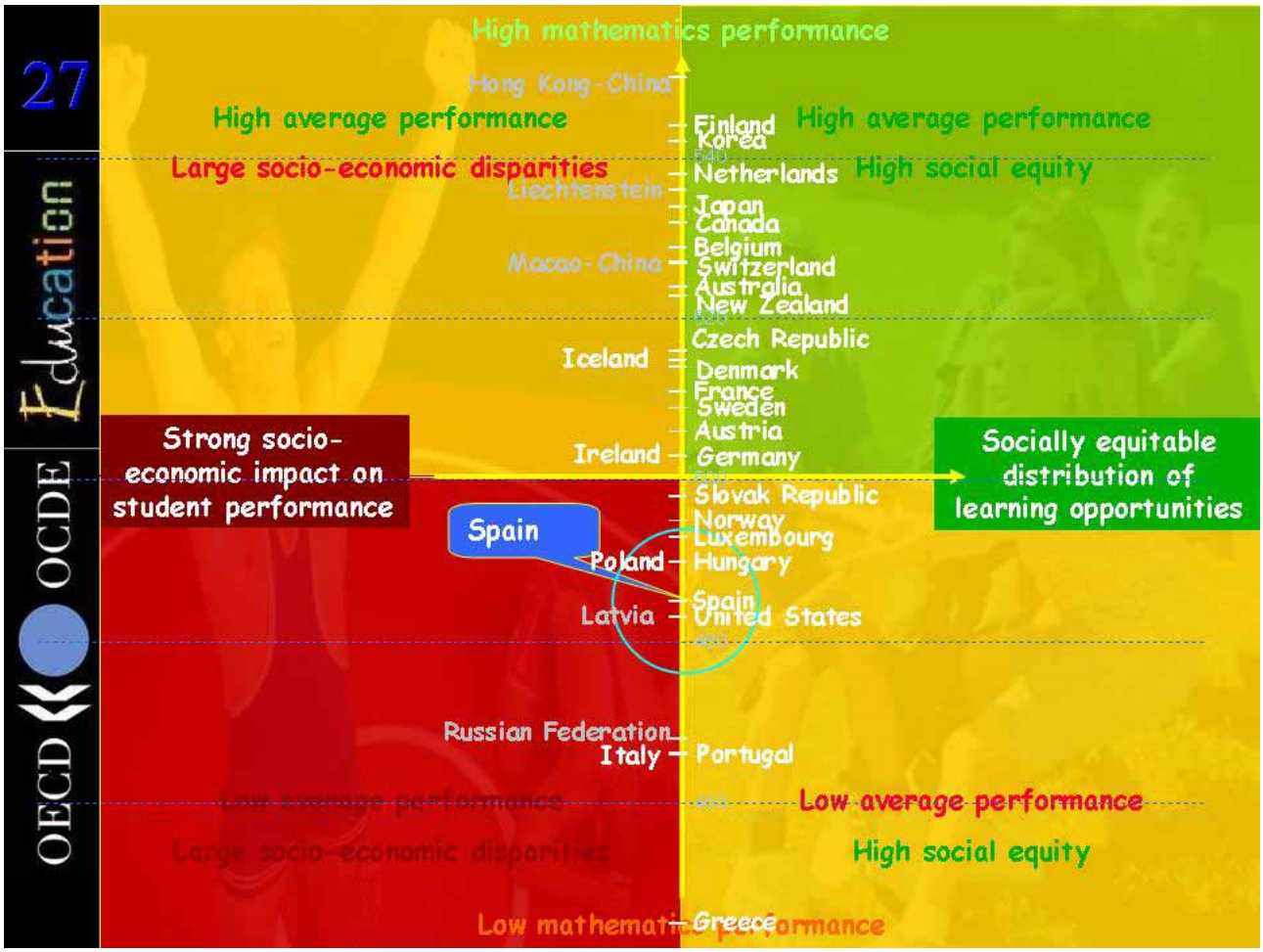
- Brevemente introduciré el marco e instrumentos que provee PISA para evaluar el grado de preparación de los alumnos para los retos del mañana.
- Después pasaré a describir lo que nuestras comparaciones dicen sobre la educación en España pero también a subrayar lo que los sistemas educativos con más éxito nos dicen sobre los posibles logros de la educación.
- Y para concluir identificaré alguno de los instrumentos políticos que se desprenden de las comparaciones internacionales y que nos pueden decir algo sobre los factores que secundan el éxito educativo.

Permítanme brevemente explicar el planteamiento de PISA. PISA es la evaluación internacional más extensa realizada hasta la fecha, en cuanto al ámbito geográfico y económico que engloba – engloba países que son responsables de aproximadamente un 90% de la producción económica del mundo de hoy en día.



Por eso, si la educación va mal en estos países, sí que tenemos un problema global. PISA también cubre una amplia gama de materias y no se limita a los ejercicios de elección múltiple que encontramos en los típicos exámenes escolares, sino que impone a los alumnos tareas relacionadas con la vida real. Quizás lo más importante es que PISA no sólo considera si los alumnos pueden reproducir lo que se espera que hayan aprendido, sino hasta qué punto saben usar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento a contextos distintos.

De modo que ¿cómo quedaron los distintos países? La barra vertical muestra la posición que ocuparon los principales países industrializados en la escala PISA de resultados en matemáticas obtenidos por alumnos de 15 años. La zona verde muestra los países que superaron el nivel medio de la OCDE, la zona amarilla los países que obtuvieron más o menos el nivel medio de la OCDE, y la zona roja los países que estuvieron por debajo del nivel medio de la OCDE.



Para algunos países, como mi propio país, Alemania, los resultados fueron bastante decepcionantes, y muestran que el rendimiento de nuestros alumnos de 15 años está muy por debajo del nivel de los que mejor rindieron, en algunos casos por el equivalente a varios años de escolarización, y a pesar de las comparativamente altas inversiones en educación realizadas. Pero detrás de estos niveles de rendimiento nacional se esconden grandes variaciones y modelos de rendimiento complejos. ¿Qué es lo que nos muestra realmente esta escala de rendimiento?

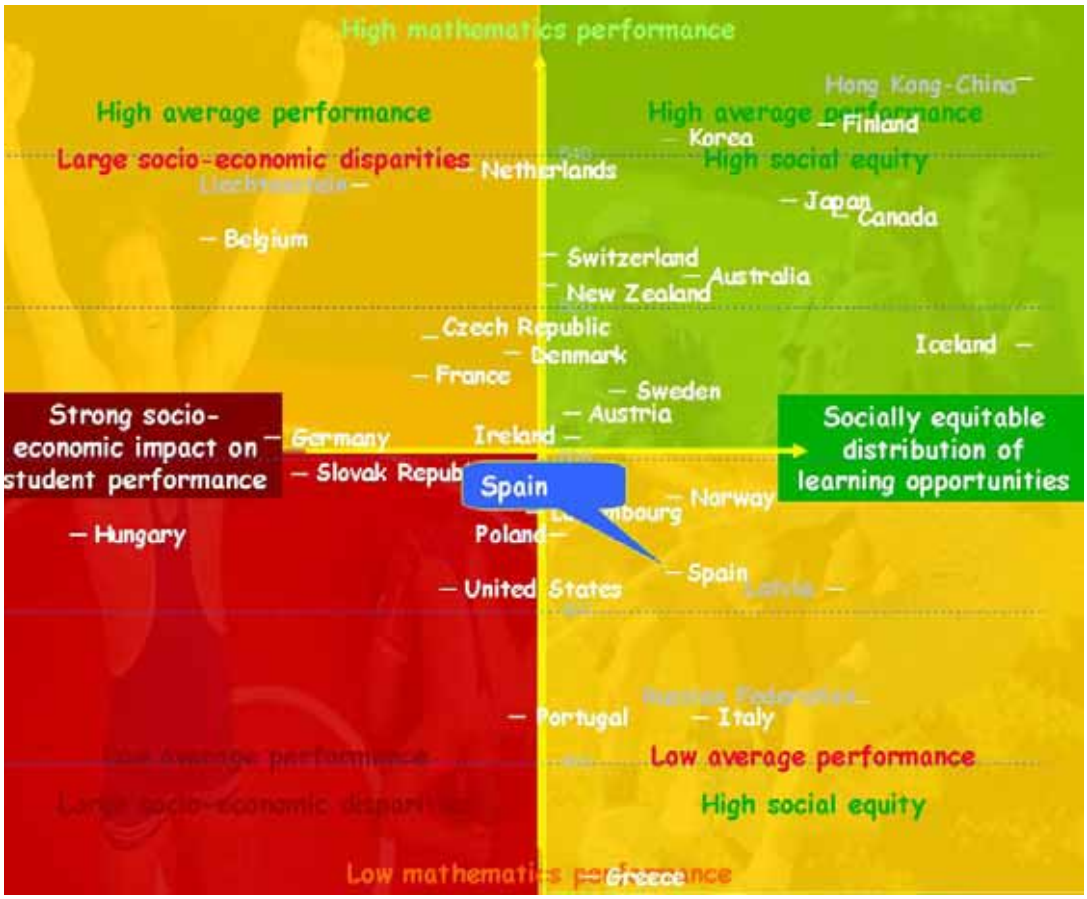
Permítanme ilustrarlo con el campo de las matemáticas, que fue el enfoque de nuestra última evaluación.

Tradicionalmente, las matemáticas se enseñan a menudo en un mundo matemático abstracto, de maneras que se alejan de contextos auténticos – por ejemplo, a los alumnos se les enseñan las técnicas de la aritmética, y después se les da muchos cálculos aritméticos para que los ejecuten; o bien se les enseña cómo resolver tipos de ecuación específicos, y después se les da muchas ecuaciones similares para que las resuelvan. Muchos alumnos saben hacer esas cosas bastante bien, es decir, saben aplicar rutinas matemáticas a problemas matemáticos bien establecidos. Sin embargo, la sociedad del conocimiento exige mucho más a sus miembros. En PISA, intentamos prestar más atención a la utilidad de las matemáticas para el mundo real y para conseguir buenos resultados en PISA, los alumnos tenían que ser capaces de establecer conexiones entre el mundo

real y el mundo matemático. Detrás de esto está la idea de que la evaluación no debería determinar simplemente si los alumnos han aprendido lo que se les ha enseñado, sino también qué es lo que saben hacer con lo que han aprendido en situaciones nuevas y cómo los alumnos son capaces de ampliar su propio horizonte. Los ejercicios pertenecientes a la evaluación PISA parten de problemas relacionados con la vida real, y como primer paso, los alumnos tenían que traducir la situación o problema que se les planteaba de una manera que dejase clara la relevancia de las matemáticas. Después tenían que hacer que estos problemas fuesen susceptibles de un enfoque matemático, aplicando el conocimiento matemático relevante para resolver los problemas, y evaluando la solución en el contexto del problema inicial. Eso es por lo que muchos alumnos de mi país, pero también de muchos otros países, fracasaron.

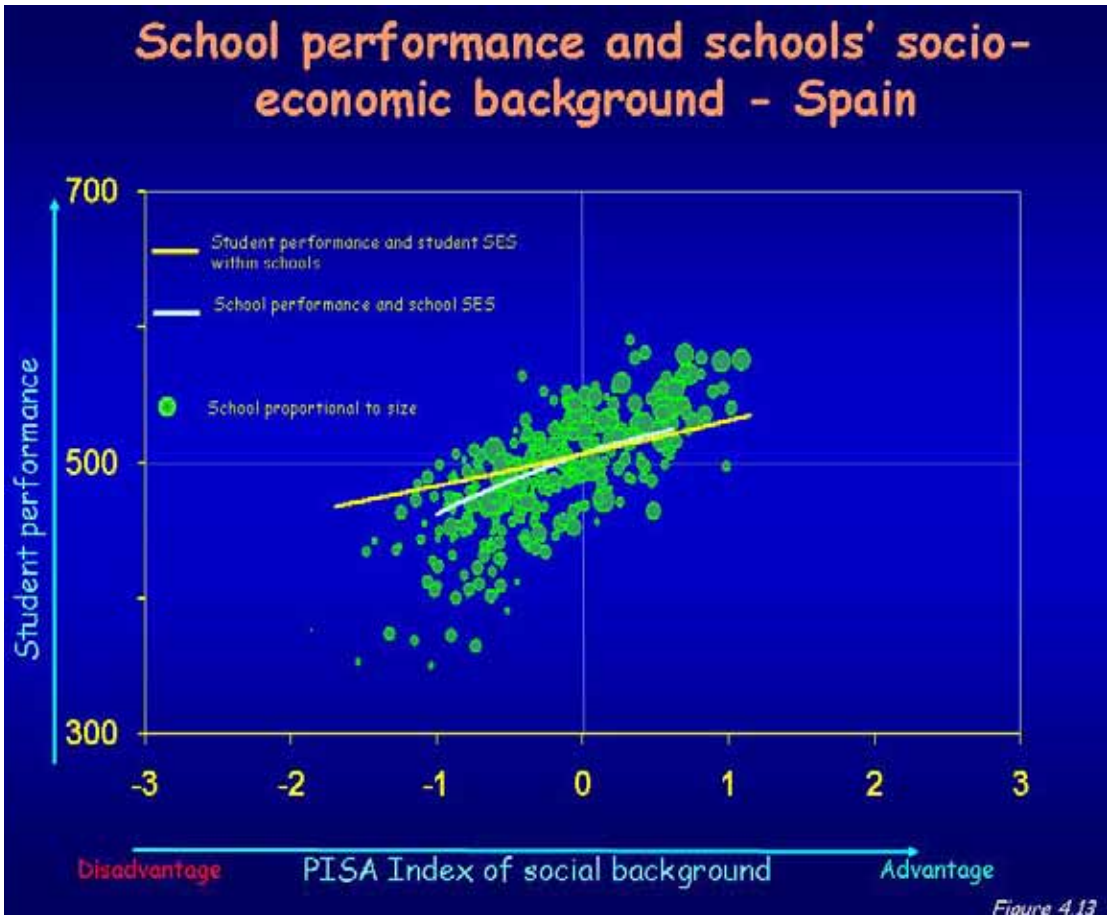
Las fortalezas y debilidades relativas de los alumnos juntas son lo que da el rendimiento medio nacional que pueden ver en la Tabla.

Pero quiero añadir otra dimensión a este cuadro, algo en que PISA ha incidido mucho. Cuando se contempla la distribución del rendimiento de los alumnos dentro de cada país, hay algunos países en los que el trasfondo social tiene un fuerte impacto en el rendimiento del alumno, en otras palabras, donde las oportunidades educativas están distribuidas de forma muy desigual, donde hay un abismo entre ganadores y perdedores y donde mucho del potencial que los niños traen consigo se desperdicia. Hay otros países donde importa mucho menos en qué contexto social éstos hayan nacido, donde los resultados están distribuidos socialmente de forma equitativa. Entre estos países está España y ésta es una baza preciosa del sistema educativo que necesita ser preservada conforme se vayan implantando medidas destinadas a mejorar los niveles de rendimiento.

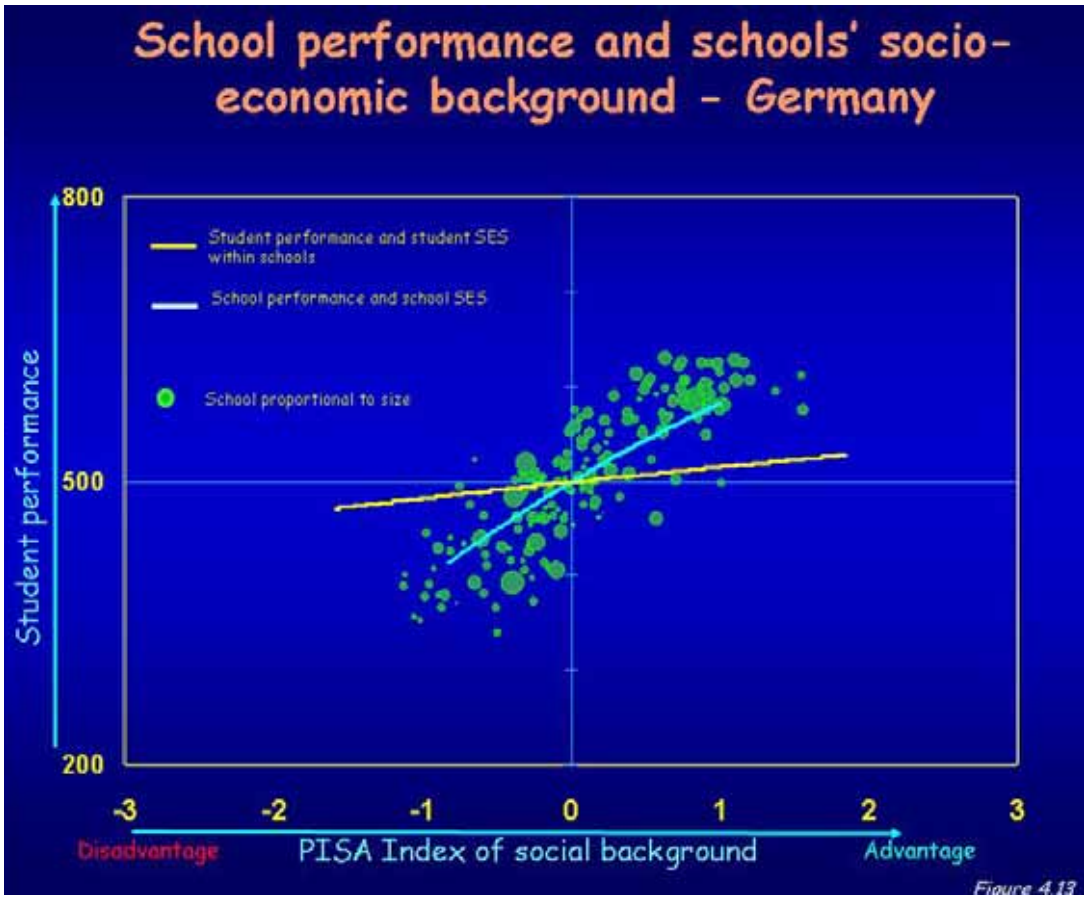


Respecto a esto, no hay duda de que todos queremos ocupar el mismo lugar, a saber, un lugar donde el rendimiento y la equidad tengan el mismo peso. Y nadie, ningún país, puede conformarse con una situación en que el rendimiento sea bajo y las oportunidades estén distribuidas de forma muy desigual. Si es mejor el rendimiento alto a coste de grandes disparidades, o mejor invertir en pequeñas disparidades con un nivel general bajo, ésa es una cuestión que lleva años de debate ideológico.

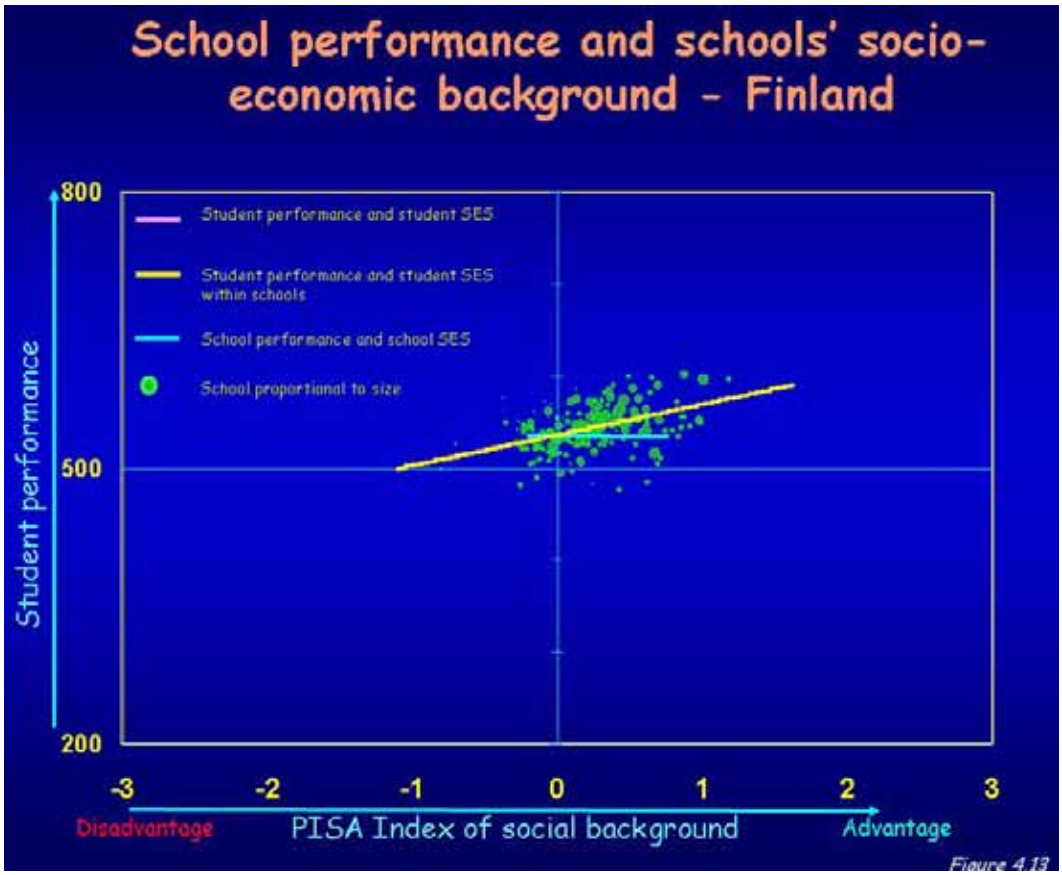
Pero lo más importante es que las comparaciones internacionales nos muestran que no tenemos que elegir necesariamente entre calidad y equidad, sino que podemos conseguir ambas cosas. Si se tienen en cuenta los ejemplos de Canadá, Finlandia, Japón o Corea, que se encuentran en la esquina superior derecha de esta tabla, y que por tanto combinan niveles de rendimiento alto con un impacto excepcionalmente moderado del trasfondo social en el rendimiento del alumno, se puede observar que el rendimiento bajo en la escuela no es consecuencia directa de una situación socioeconómica desfavorable, y que es posible lograr excelentes resultados sin dejar ningún niño en la cuneta.



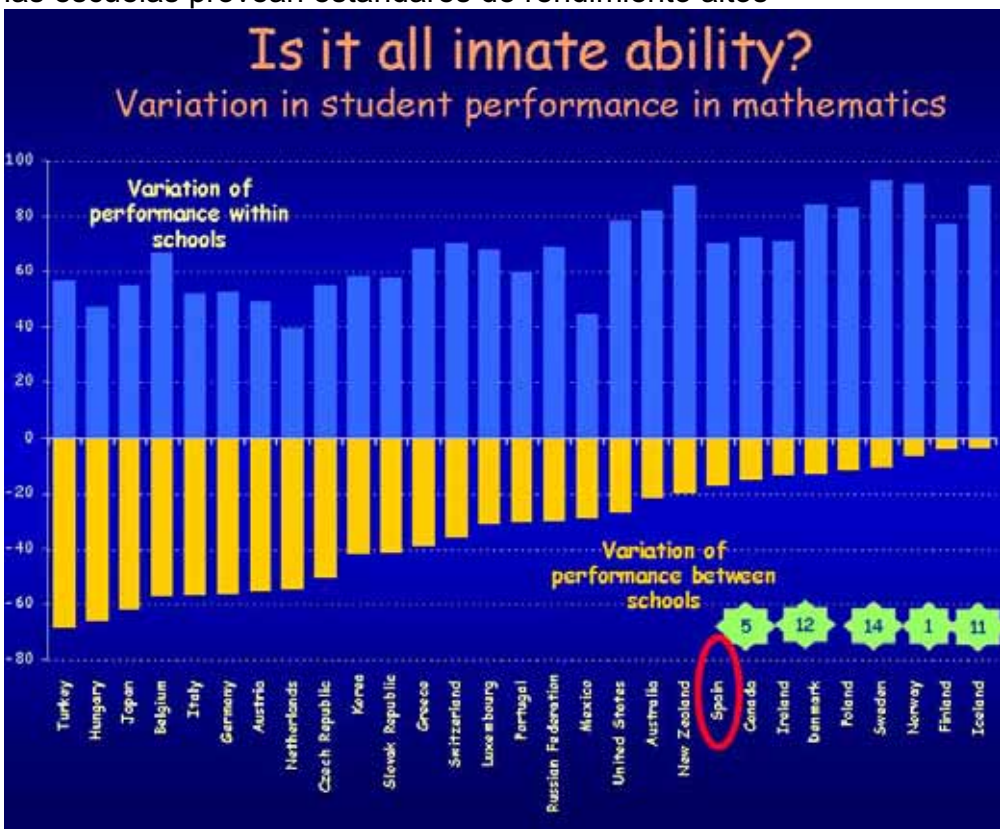
Permítanme ilustrar esto de otra manera. Esta tabla mide el rendimiento escolar en el eje vertical y el contexto socioeconómico en el que se mueven las escuelas en el eje horizontal. Ahora es posible posicionar cada escuela española que fue tomada como muestra en este diagrama, tomando como base su rendimiento en PISA y la procedencia social de su alumnado, marcando las grandes escuelas en grande y las más pequeñas en pequeño. Vemos que el contexto social de las escuelas es el principal conductor del éxito escolar, cuanto más nos desplazamos hacia la derecha en el eje del entorno social, mejor rendimiento tienen las escuelas. Pero tambien se ve que hay muchas excepciones. Algunas de las escuelas privilegiadas rinden sorprendentemente mal y algunas de las escuelas en circunstancias difíciles rinden bastante bien. Podemos resumir esta relación de dos formas: podemos considerar la relación entre entorno social y rendimiento entre escuelas, que como ven, se señala con una línea azul, y la relación dentro de las escuelas, que como ven se señala con una línea amarilla. Lo que con esto se aprecia en el caso de España es que la desigualdad no es primordialmente el resultado directo del entorno familiar – la línea amarilla es bastante fina – sino que en realidad, son las escuelas las que fomentan la segregación socioeconómica, y que las escuelas quizás refuercen, en vez de moderar, las disparidades socioeconómicas. Pero lo que se aprecia aquí en el caso de España ocurre a una escala mucho más grande en otros países, entre los que, por desgracia, se encuentra el mío propio.



Podríamos sentirnos tentados a concluir que puede que esto sea un rasgo inevitable de las sociedades y de los sistemas escolares. Sin embargo, si se considera el ejemplo de Finlandia, se ve que las cosas no tienen por qué ser así. Por supuesto, también en Finlandia el entorno familiar marca diferencias en cuanto al rendimiento escolar – la línea amarilla es bastante similar al caso de la mayoría de países – pero ese efecto no se ve amplificado a nivel escolar. Hay otros países, como Canadá o Suecia, que consiguen éxitos similares.



Otro importante objetivo de los sistemas educativos es asegurar que las escuelas provean estándares de rendimiento altos



Aquí se aprecia la variación en el rendimiento que hemos observado entre los alumnos de 15 años. Las barras largas indican que la distancia entre el rendimiento de los mejores y peores alumnos es comparativamente grande entre los países. Las barras más cortas indican que los alumnos rinden a niveles similares. Algunos argumentan que el rendimiento del alumno es un asunto de habilidad innata – algunos alumnos nacen con un talento innato y otros con menos. Si ésa fuera la única razón, sería difícil explicar por qué las disparidades varían tanto de un país a otro.

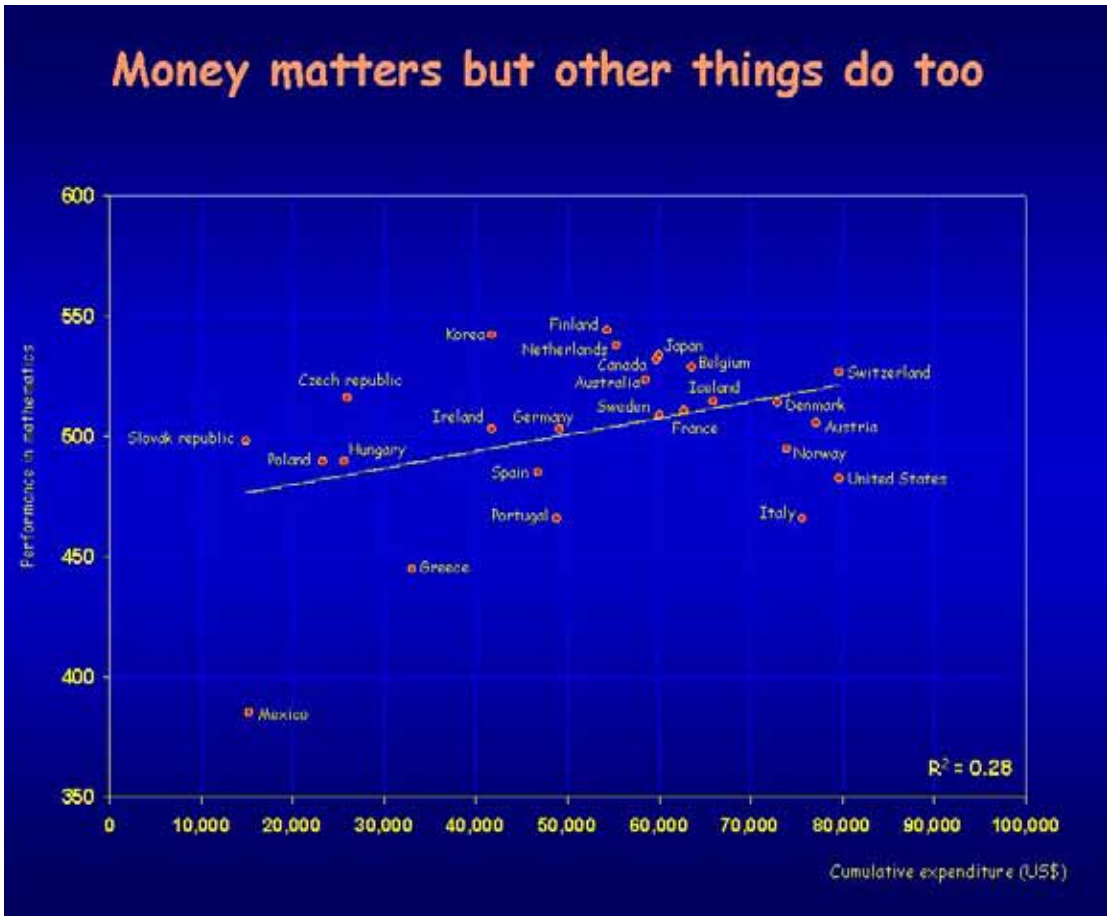
La pregunta es, por supuesto, ¿de dónde proviene esa variación? ¿Es porque los alumnos difieren entre sí? ¿o es porque los estándares de rendimiento difieren de una escuela a otra? Podemos examinarlo dividiendo la variación de rendimiento observada en dos componentes: la variación dentro de las escuelas, ilustrada por la barra azul que hay encima de la línea horizontal, y la variación entre las escuelas, indicada por la zona amarilla. Lo más interesante es que en Finlandia, pero también en Canadá y Dinamarca, el rendimiento de los alumnos no está en gran medida relacionada con las escuelas en las que estén matriculados, de modo que los padres pueden confiar en la existencia de estándares de rendimiento consistentes y altos en todo el sistema educativo, y no necesitan preocuparse por la escuela a la que envíen a sus hijos, ya que el rendimiento es bueno en todas partes. Éstos son ejemplos de países que parecen haber planteado el éxito como meta.

Por el contrario, las diferencias de calidad entre una escuela y otra son lo que explica la variación en el rendimiento escolar en países como Austria, Alemania, Hungría o Italia. Y si se mira la situación con más detalle, resulta que muchas de estas diferencias de calidad son consecuencia del fracaso planteado como meta.

El seguimiento nos muestra la realidad de las cosas. Las comparaciones con los demás pueden indicarnos si se podría conseguir algo más. Pero el seguimiento por sí solo no mejorará el rendimiento. Los resultados de las evaluaciones dejan, por tanto, sin resolver la cuestión de qué puedan hacer los países para ayudar a los alumnos a aprender mejor, a los profesores a enseñar mejor, y a las escuelas a ser más eficaces. Las evaluaciones no suelen indicar relaciones claras de causa y efecto entre inputs y resultados. Sin embargo, PISA ha sido capaz de identificar factores clave que parecen, empíricamente, ser rasgos que apoyan un buen aprendizaje de calidad en la escuela. Éste será el último tema a tratar en mi presentación, y creo que es una función clave de la evaluación moderna hacer alguna aportación a la mejora.

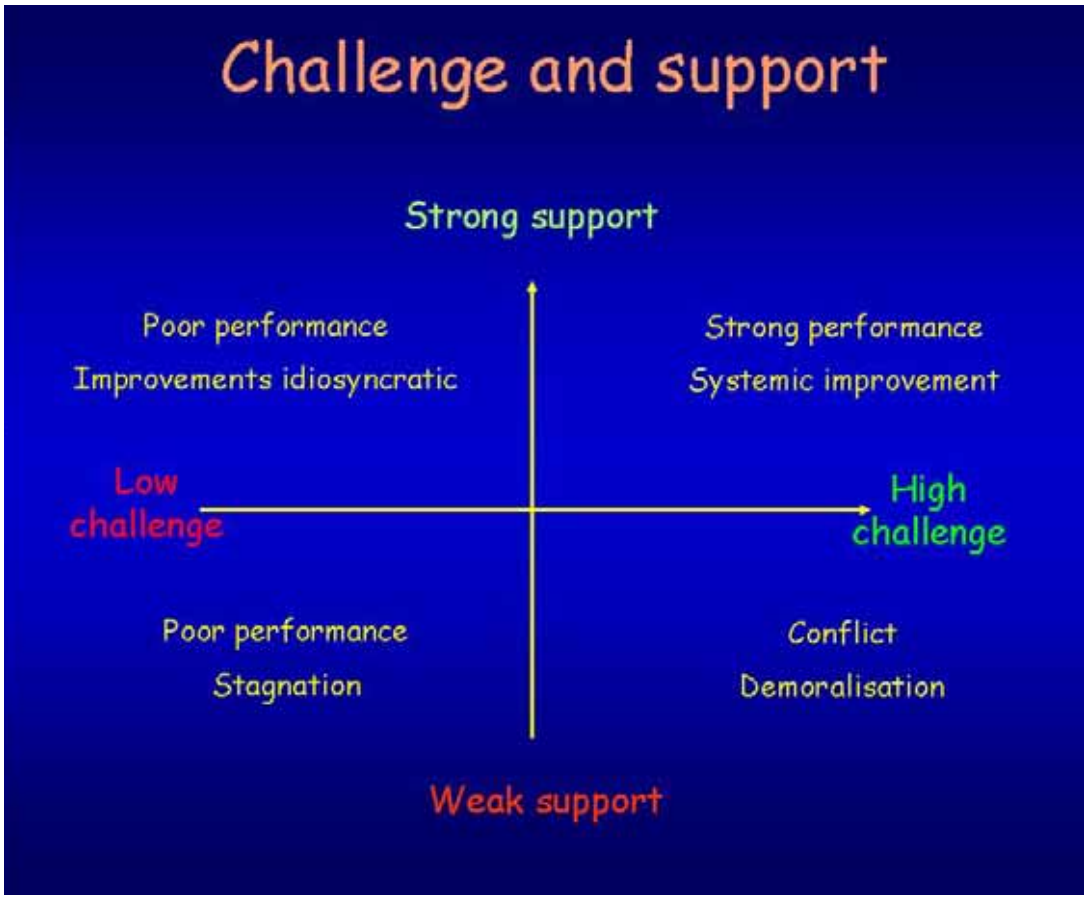
A menudo se cree que el dinero es la respuesta a todos los problemas. Y es verdad que hay una relación global positiva entre el gasto en educación hasta la edad de 15 años, que está indicado en el eje horizontal de esta tabla, y el rendimiento, que está representado en el eje vertical. La verdad es que dicha relación explica un 28% de la variación de rendimiento entre los países. Pero lo interesante es que Australia, Bélgica, Canadá, la República Checa, Finlandia, Japón, Corea y Holanda lo hacen mucho mejor en cuanto a la relación “calidad-precio” que algunos de los

países que más gastan, incluidos Italia o los Estados Unidos. Es decir que los resultados también muestran que el dinero solo no garantiza los buenos resultados.



En cuanto se empieza a ver más allá de la distribución de recursos, PISA sugiere que, si no intervienen otros factores, los alumnos y las escuelas que trabajan en un clima caracterizado por unas expectativas de alto rendimiento y una predisposición hacia la inversión en el esfuerzo, el placer del aprendizaje, unas buenas relaciones alumno-profesor y la moral alta del profesorado, tienden a conseguir mejores resultados (Tabla 24). Lo más destacable es que hay dos cosas que van de la mano en los países que puntuaron mejor en PISA: por un lado, unas ambiciones claras y universalmente altas para los alumnos, y por otro, el acceso a la mejor práctica y a la formación profesional en las escuelas, de modo que a los profesores se les ayude a ampliar su repertorio de estrategias pedagógicas para personalizar el aprendizaje de todos sus alumnos y para enfocar de manera innovadora la programación del curso y el desarrollo de modelos de dotación de personal cada vez más diferenciados.

Permítanme ilustrar esto mediante el contraste entre las dimensiones de reto y apoyo en el siguiente diagrama:



Donde nuestras ambiciones sean modestas y los profesores y las escuelas no tengan un sólido apoyo, no se puede esperar gran cosa. Pero establecer estándares altos sin el respaldo de buenos sistemas de apoyo no será suficiente. Tomemos como ejemplo a Inglaterra: A mediados de los ochenta, el gobierno Thatcher prestó gran atención a los problemas del servicio de educación. Su respuesta fue incrementar el reto a través de nuevos estándares, nuevas evaluaciones, una nueva inspección escolar, y una nueva publicación de los resultados de tests escolares. Pero junto con el reto, no se hizo una suficiente inversión en la formación profesional del profesorado, en clases más pequeñas, en la mejora de la tecnología, en la formación profesional ni en mejores instalaciones escolares. Tampoco se hizo lo suficiente para identificar las circunstancias sociales que, particularmente en áreas industriales en declive y en grandes ciudades, dificultaban la labor de los educadores. El resultado de todo ello fue alguna mejora pero también una conflictividad importante y la desmoralización de los implicados en el proceso. Ante tales conflictos hubo muchos educadores que esperaron la elección de un nuevo gobierno que redujese el reto e incrementase el apoyo. Pero el gobierno que se instauró después de 1997 no adoptó ese planteamiento al considerar que con ello se reforzarían las escuelas que ya eran buenas mientras que no se mejoraría el rendimiento de forma sistémica. En vez de ello, puso más énfasis en el reto pero, crucialmente, añadió más apoyo. Echando mano de nuevos datos sobre el impacto de las reformas de fines de los años ochenta y principios de los noventa, así como de la investigación internacional, puso todo su empeño en informar sobre, y justificar, su fuerte apuesta por atajar el fracaso escolar.

Fue, además, capaz de llevar un mejor seguimiento de la implantación de la política y por tanto de ajustar y reforzar la puesta en práctica de la reforma. Este enfoque de altos retos y sólido apoyo funcionó muy bien, tal y como muestran los resultados del informe UK Literacy and Numeracy Strategies in Primary Schools.

Hay otra dimensión donde se pueden observar modelos consistentes entre los países con mejor rendimiento. El cambio de interés público y gubernamental por los resultados, más que por el simple control de los recursos y contenidos, de la educación ha llevado a muchos países a establecer estándares de calidad del trabajo en las instituciones educativas. Muchos de los países que han obtenido buenos resultados en PISA marcan objetivos y estándares educativos claramente formulados, a la vez que se muestran menos prescriptivos en cuanto a cómo los profesores deberían llevar esos objetivos a la práctica. Más bien, ponen el énfasis en la creación de un sistema educativo "rico en conocimientos", en el que los profesores y los directores actúen como compañeros y tengan la autoridad e información necesarias para hacerlo y el acceso a sistemas de apoyo efectivos que les ayuden a implementar cambios.

Los enfoques orientados hacia el establecimiento de estándares que persiguen algunos de los países que mejores resultados han tenido en PISA, van desde la definición de amplios objetivos educativos, como en Finlandia, hasta la formulación de expectativas de rendimiento concisas en bloques de materias bien definidos, como en Inglaterra. Todavía se debate mucho sobre la mejor forma de utilizar los estándares para elevar las aspiraciones educativas, hacer más transparentes los objetivos y contenidos educativos y proporcionar un marco de referencia servible para que lo entiendan los profesores y que sirva para fomentar el aprendizaje de los alumnos, a la vez que evite los riesgos de reducción del currículo y de enseñanza encarada hacia el examen.

Algunos países han ido más allá del establecimiento de estándares educativos como meros patrones y han introducido parámetros de rendimiento que los alumnos de una edad o un nivel concreto deberían alcanzar. En Inglaterra, por ejemplo, se determina el rendimiento medio de un alumno al final de cada "etapa clave"; en Finlandia y Suecia se establecen unos estándares de rendimiento mínimos que todos los alumnos deberían alcanzar a determinados niveles así como unos estándares constitutivos de excelencia; en otros países se aplica un uso normativo de estándares de rendimiento.

Los estándares de rendimiento solamente funcionan si son implementados y evaluados de forma coherente. Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos son ahora frecuentes en muchos países de la OCDE – y a menudo los resultados son ampliamente difundidos y empleados en debates públicos así como por los que están preocupados por el desarrollo escolar. Sin embargo, la justificación de las evaluaciones y la naturaleza de los instrumentos empleados varían mucho dentro de cada país y de un país a otro, y hay algunos países donde se persiguen estrategias

muy diferentes a las que se aplican en Estados Unidos. Los métodos empleados en los países de la OCDE engloban diferentes modalidades de evaluación externa, de seguimiento o de inspección, pero también, y cada vez más, intentos de control de calidad y de autoevaluación por parte de las propias escuelas.

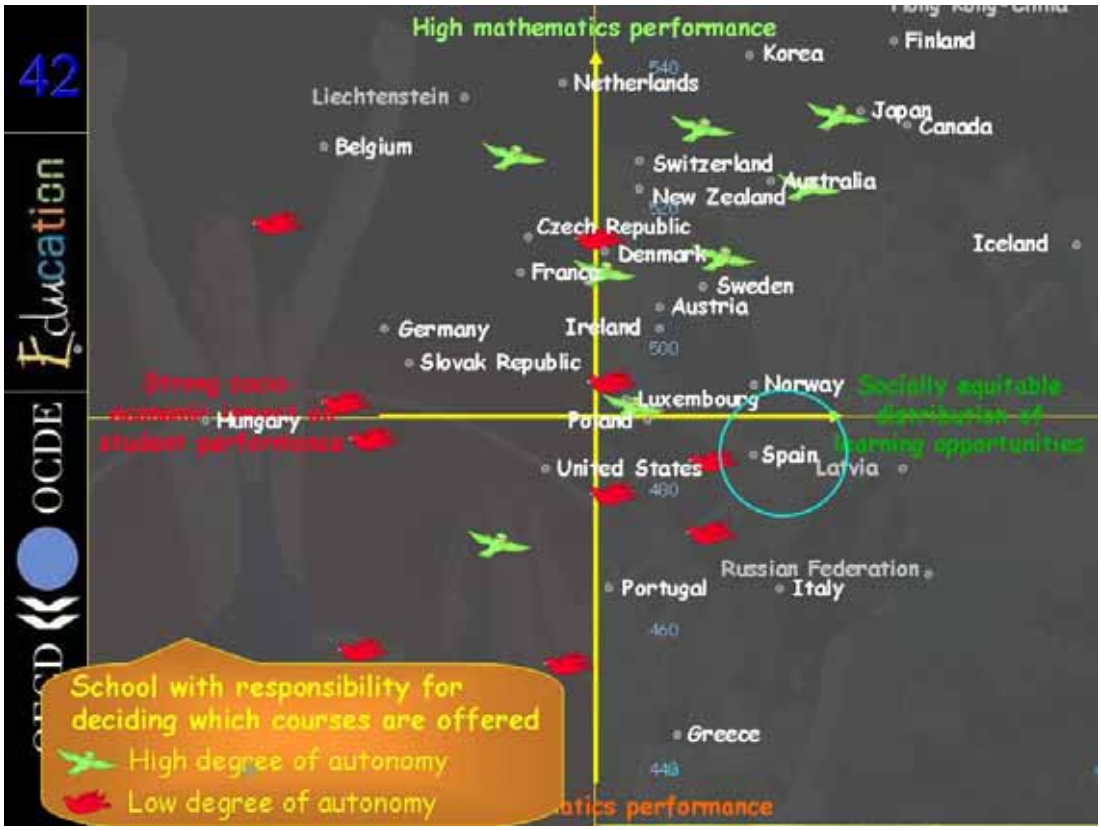
Existen discrepancias en cuanto a cómo pueden y deben emplearse los resultados obtenidos de la evaluación. Para algunos, deben considerarse como instrumentos para demostrar las mejores prácticas y para identificar problemas compartidos con el fin de que los profesores y los escuelas mejoren y desarrollen ámbitos de aprendizaje más solidarios y productivos. Para otros, su finalidad no es otra que medir la responsabilidad de los servicios públicos.

Lo que puede resultar de más importancia es que los resultados de dichas evaluaciones están incidiendo en que los alumnos aprendan mejor, los profesores enseñen mejor y la escuela sea más efectiva.

Esto requiere la colaboración de todos los interesados y, una vez más, son muchos de los países con mejor rendimiento los que ofrecen unos buenos ejemplos en este sentido. Pongamos como ejemplo a Finlandia y Suecia. Ambos son países donde el marco general en el que los profesores evalúan el rendimiento de los alumnos viene establecido por un sistema nacional de evaluaciones. Pero en los dos países los profesores explican los resultados ante los alumnos y sus padres y colaboran con ellos para fijar una agenda individualizada y orientada hacia el alumno para que éste mejore su rendimiento.

Permítanme una vez más que resuma esto. Hay dos cosas aquí que van de la mano: una autonomía en la toma de decisiones que hace que sean los escuelas los principales impulsores de desarrollo educativo, junto con una responsabilidad inteligente, con lo cual me refiero al proceso que va desde los planteamientos determinados a nivel nacional y la responsabilidad externa hasta la capacidad constructiva y la confianza para la responsabilidad profesional, de tal manera que se subraye la importancia de la evaluación formativa y el papel crucial de la autoevaluación de escuela.

Permítanme que ilustre esta cuestión con los datos de PISA.



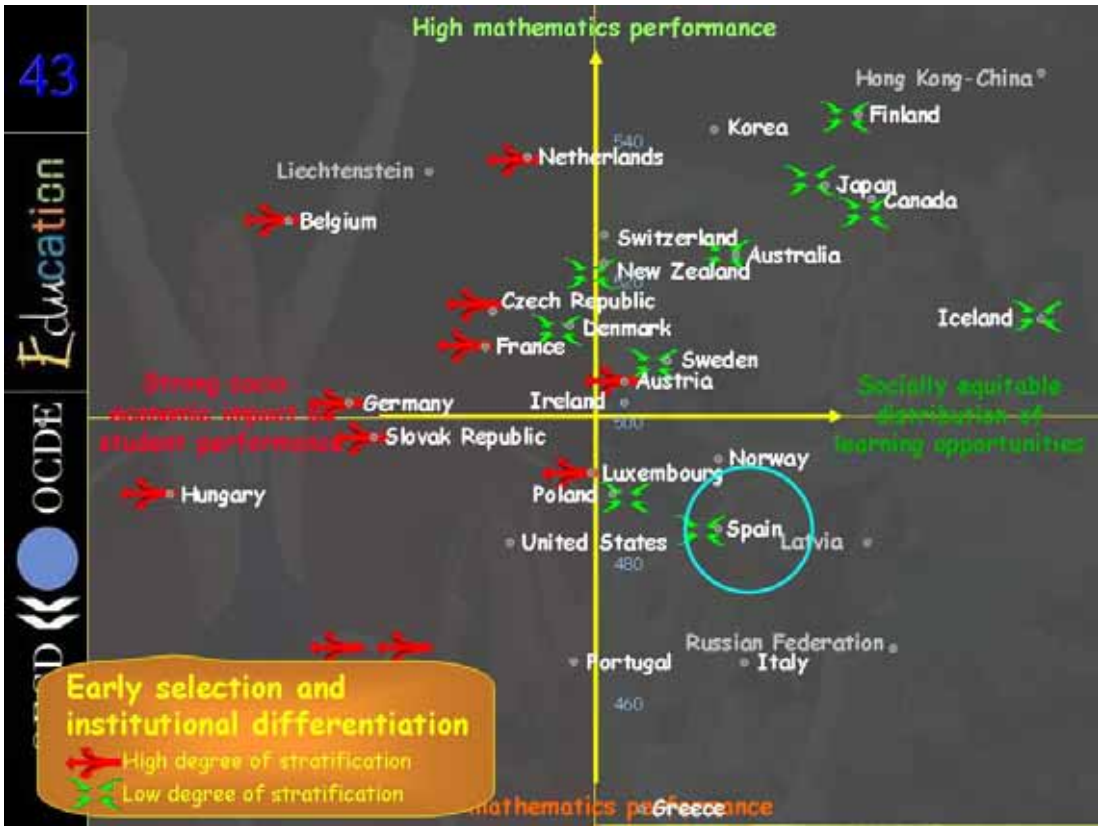
El eje vertical indica rendimiento, el eje horizontal indica equidad. Señalamos con verde aquellos países donde las escuelas gozan de niveles muy altos de responsabilidad, en este caso en lo que se refiere a presupuestos de escuela, y con rojo aquellos países donde la autonomía de la escuela está muy reducida. Resulta evidente que en la mayoría de los países que obtuvieron buenos resultados en PISA las autoridades educativas y las escuelas gozan ahora de gran autonomía respecto a la adaptación e implementación de contenidos educativos y/o a la asignación y gestión de recursos. Sin embargo, la tendencia hacia una mayor autonomía no ha afectado por igual a los distintos ámbitos de toma de decisiones. En algunos países, el desarrollo y adaptación de contenidos educativos pueden considerarse como la mejor expresión de la autonomía de la escuela. En otros, por el contrario, se ha centrado en reforzar la gestión y administración de escuelas particulares mediante instrumentos de gobernación orientados hacia el mercado o la colaboración entre las escuelas y otros agentes de la comunidad local, e incluso hacia la centralización de la gobernación de currículos y estándares.

Hay quienes estiman que la descentralización o, en términos más generales, la mayor libertad de los escuelas conllevará una mayor diferenciación de las escuelas y, a consecuencia, una mayor disparidad en cuanto a resultados del aprendizaje. Éste es, sin duda, un peligro real, pero hay muchos y muy buenos ejemplos en PISA que demuestran que se puede sobrellevar. Recuérdense los ejemplos de Finlandia o Suecia que mostré al principio: en estos países las escuelas gozan de una gran autonomía pero, al mismo tiempo, son países en que la variación total de resultados entre los alumnos de escuelas está por debajo del 10%.

Las pruebas cualitativas que hemos reunido nos permiten pensar que en estos países una mayor autonomía está emparejada con un alto grado de responsabilidad para que las escuelas respondan a las necesidades de una clientela muy diversa. En cambio, algunos de los países con menor autonomía de escuelas – países en los que se supone que habrá muy poca variedad entre los escuelas dado que los inputs son todos parecidos – muestran algunas de las diferencias de rendimiento más notables entre los escuelas. Lo que viene a demostrar que la igualdad de inputs de escolarización no es garantía de igualdad en lo que se refiere a los resultados educativos. En el pasado, los sistemas educativos decían haber alcanzado la equidad cuando todas las escuelas funcionaban de la misma manera. Hoy en día, la equidad se mide por el grado en que los escuelas obtengan resultados equitativos. Y una vez más, las comparaciones entre los países demuestran que ésa es una meta alcanzable.

Es de destacar que en casi todos los países que puntuaron bien en PISA, es responsabilidad de los escuelas y los profesores tratar de forma constructiva la diversidad de intereses, capacidades y contextos socioeconómicos de los alumnos, sin tener opción de que éstos repitan curso ni de que pasen a itinerarios educativos o tipos de escuela con criterios de rendimientos más bajos que a menudo existen en países con peor rendimiento, donde los profesores o los directores suelen consolarse con aquello de que las cosas las hacen bien, pero los alumnos son malos.

Voy a mostrarles de nuevo la Tabla donde se mide calidad y equidad en los países de la OCDE. Voy a proceder a señalar con rojo aquellos países que tengan una diferenciación y estratificación institucional fuerte, y con verde aquellos que tengan un enfoque comprensivo de la educación.



Algunos países tienen sistemas escolares no selectivos que pretenden que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender. Otros países responden ante la diversidad formando grupos de alumnos de niveles similares de rendimiento o dentro o entre las escuelas, con la finalidad de atender a los alumnos según las necesidades específicas de éstos.

¿Cómo afectan tales políticas y tales prácticas al rendimiento real de los alumnos? Es una pregunta difícil de contestar, aunque los resultados de PISA hacen pensar que los países con sistemas menos estratificados logran no sólo un rendimiento total superior a la media sino una explotación significativamente mejor del rendimiento potencial, sobre todo entre alumnos de entornos sociales desfavorecidos.

Pero los sistemas educativos comprensivos no garantizan el éxito. Al echar otro vistazo a los países que han obtenido los mejores resultados en PISA, uno se da cuenta de que son países que han sabido aunar la escolarización comprensiva con oportunidades de aprendizaje fuertemente individualizadas y que han sabido asumir de forma constructiva la heterogeneidad de intereses y entornos de los alumnos.

De hecho, uno comprende que en muchos de los países que mejores resultados han obtenido se hace mucho hincapié en el aprendizaje individualizado, de modo que se ha tendido un puente entre las formas prescritas de enseñanza, currículos y evaluación y una política de práctica en el aula que se funda en que a cada alumno se le permita alcanzar su potencial y en que ninguno se quede atrás. Esto les permite compensar las

diferencias de capacidad y de disposición hacia el aprendizaje y de este modo evitar y combatir las desventajas por un lado, además de identificar y desarrollar el talento.

Pero asumir la heterogeneidad e individualizar el aprendizaje son desafíos importantes y dependen de sistemas de apoyo eficaces y una formación profesional del profesorado. De hecho, al considerar los sistemas de apoyo y la formación del profesorado en los países que mejores resultados han obtenido, vemos que los sistemas de apoyo más eficaces se encuentran a nivel de escuelas individuales o en las instituciones de apoyo especializadas, que la formación de personal preescolar está estrechamente vinculada a la formación profesional del profesorado, que la formación profesional continua es una parte integrante del sistema y que se atiende especialmente a la formación profesional del personal de gestión del escuela.

De modo que resumiendo esta última parte, vemos dos aspectos que van de la mano en los países que puntuaron más alto en la comparación internacional PISA: oportunidades de aprendizaje integradas que aceptan de forma constructiva el desafío de la heterogeneidad del alumnado, y la capacidad del profesorado para individualizar el aprendizaje como manera de asumir ese desafío.

Promover altos niveles de rendimiento y una distribución equitativa de oportunidades para el aprendizaje son desafíos importantes para la política y práctica educativas. Pero de los resultados de PISA se desprende que ese desafío puede asumirse y que un análisis más profundo de los países que puntuaron más alto nos dará pistas sobre qué instrumentos políticos son necesarios y que una reforma verdaderamente sistémica necesita ponerse en marcha.

En muchos sentidos, estamos todavía muy alejados de esa realidad. A veces es posible comparar los sistemas escolares actuales con un silo de alimentos, donde cada gobierno nuevo introduce en la parte de arriba una brillante nueva reforma, y en medio quedan 10 ó 15 años de capas de reformas inacabadas e incoherentes, porque ese es el tiempo que se necesita para implantar algo significativo en las escuelas, y donde, al final del proceso, a los alumnos, profesores y escuelas se les ofrece una mezcla de direcciones que nadie entiende de las que nadie se siente responsable. El desafío que tienen los sistemas educativos modernos es el de convertir la educación en profesión “rica de conocimientos” y de utilizar y combinar de forma inteligente la gestión central, por un lado, con el juicio profesional en el frente, por otro.

Naturalmente, la educación siempre ha sido una industria de conocimientos en el sentido de que su meta ha sido transmitir los conocimientos, pero aún no lo es en tanto en cuanto sus propias prácticas están siendo transformadas por los conocimientos sobre la eficacia de esas prácticas. En esto difiere de otros muchos campos donde las personas que inician una carrera profesional esperan que su práctica sea transformada por

la investigación. Compárense la medicina y la educación, un cirujano y un profesor de los años 60. Ambos conseguían gestionarse la profesión ellos mismos, con un conjunto de instrumentos restringido y los conocimientos adquiridos durante la carrera. Pero si a estas personas las trasladas al año 2006, notarás la diferencia. El cirujano está inmerso en una profesión que está en transformación continua gracias a la investigación y al desarrollo, trabaja en un ámbito tecnológico sofisticado, intercambia ideas y experiencias con otros miembros de la comunidad profesional y gestiona su trabajo en equipo. ¿Y el profesor? Ha cambiado mucho menos y a menudo se encuentra en el aula con problemas difíciles sin que le ayude nadie. Cierto es que se ha investigado mucho sobre el aprendizaje, pero gran parte de lo que se ha investigado guarda muy poca relación con la clase de aprendizaje real que es el enfoque de la educación formal. Incluso la que sí la guarda tiene insuficiente impacto cuando la educación continúa siendo una industria artesanal, y sus practicantes fundan su práctica en la sabiduría popular respecto a lo que funciona o no.

A consecuencia de ello, los sistemas educativos encuentran dificultades a la hora de permitir que las escuelas y profesores compartan, elaboren conjuntamente e implementen conocimientos sobre su trabajo y su rendimiento. Si bien los que gestionan sistemas educativos pueden tener acceso a algún tipo de información sobre el rendimiento escolar, los que ofrecen servicios educativos en la escuela no la tienen, o bien se encuentran con obstáculos a la hora de traducir dichos conocimientos en prácticas eficaces en el aula.

Algunos países dejan el establecimiento de políticas instructivas y prácticas por completo en manos de los profesores y las escuelas. Sin embargo, hace falta tener capacidad para construir la capacidad, y si de entrada no hay suficiente capacidad en las escuelas, el juicio profesional desinformado en un aula o escuela concreta a menudo conlleva un bajo rendimiento y resultados escolares idiosincrásicos. Además, en un entorno que es pobre en conocimientos, las escuelas y los profesores a menudo acaban trabajando de forma aislada.

En otros países es el gobierno central el que dicta el desarrollo educativo. Mis tres hijos van a la escuela en Francia porque yo trabajo allí, y el gobierno cree saber lo que es bueno para cada niño e interpreta el papel de las escuelas y de los profesores más que nada como el de implementar sus directivas. Pero esto a menudo ha llevado a la desmoralización de un profesorado que se limita a implantar unos currículos prescritos de los que no se sienten dueños.

En algunos países se ha comenzado a ligar la prescripción con la transferencia de responsabilidades, con datos positivos y objetivos bien definidos así como con el acceso a las mejores prácticas y con una formación profesional de calidad, siendo el objetivo dar a las escuelas y a los profesores algún protagonismo en el proceso de desarrollo y de mejora. Dicha “prescripción informada” tiene la virtud de aportar buenas ideas a un sistema donde no las hay y sobran ejemplos entre los países de la OCDE

donde la obligación de cumplir con las directivas centrales ha hecho que se hayan producido grandes cambios de forma rápida. El inconveniente, sin embargo, es que a menudo se ha creado una cultura de la dependencia y se ha reducido la autonomía profesional.

Un logro de algunos de los sistemas que mejor rendimiento han dado ha sido la creación de una profesión rica en conocimientos en la que los proveedores de servicios educativos en el frente disponen tanto de la autoridad para actuar como de la información necesaria para hacerlo de manera inteligente, con acceso a sistemas de apoyo eficaces que les ayudan a atender a una clientela de alumnos y padres cada vez más diversa. La responsabilidad externa es importante, pero sola no es suficiente. Entre los países de la OCDE se encuentra un sinfín de tests y de reformas que han tenido como resultado la asignación de más fondos para los escuelas, o bien la reducción de fondos, el desarrollo de criterios más prescriptivos para los estándares escolares, o bien de criterios menos prescriptivos, el aumento del número de alumnos en cada clase, o la disminución del mismo, pero por sí solo esto a menudo ha tenido muy poco impacto. Los países que hoy en día lo hacen bien son aquellos que ponen el énfasis en la elaboración de distintas vías por las que las redes escolares puedan estimular y difundir la innovación además de colaborar en el fomento de la diversidad curricular, de la ampliación de servicios y del apoyo profesional. Ponen el énfasis en conceptos fuertes de liderazgo y en la variedad de roles de liderazgo de sistemas que ayuden a minimizar la variación entre escuelas a través de la formación de redes por todo el sistema y del fomento de la responsabilidad lateral.

Ahí es donde se encuentran hoy países como Finlandia, países que de la aplicación de políticas poco estudiadas han pasado al establecimiento de unos estándares universales altos, de la uniformidad sistémica a la aceptación de la diversidad, de un enfoque orientado hacia la provisión a un enfoque orientado hacia la elección, de la gestión de inputs y un planteamiento burocrático de la educación al fomento de la autonomía y a la facilitación de resultados, de la reflexión sobre la equidad a la producción de la equidad. [Países] donde las escuelas ya no son receptoras del saber sino que toman iniciativas basadas en datos y buenas prácticas y donde los profesores y los escuelas trabajan codo a codo en un ámbito rico en conocimientos, donde las escuelas no miran hacia arriba sino hacia el exterior.

Las comparaciones internacionales demuestran que la combinación de calidad y equidad es una meta alcanzable, meta que se puede lograr en plazos razonables.

Muchas gracias.

Clausura del XVI Encuentro. Ilmo. Sr. D. José Vicente Albaladejo Andreu, Secretario General de Educación y Cultura de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Vamos a proceder a la clausura del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que, con el tema "La evaluación de la calidad en el sistema educativo", ha analizado con rigor técnico, pluralidad de enfoques y ánimo de mejora, los diferentes modelos de calidad que se aplican en las comunidades autónomas permitiendo, además, compartir tantas experiencias innovadoras.

Unir el principio de participación -que caracteriza, en esencia, a los Consejos Escolares-, con la evaluación, -mecanismo imprescindible para conocer, corregir y mejorar- ha constituido, sin duda, un gran acierto que explica el interés que ha despertado este Encuentro. Participación y evaluación que, desde la Consejería de Educación y Cultura, pretendemos siempre integrar en el proceso de toma de decisiones, por lo que prestaremos mucha atención a las conclusiones y propuestas que han detallado en el documento síntesis de las jornadas de trabajo.

Creo que resulta incuestionable que las Administraciones educativas situamos la calidad como objetivo prioritario de nuestras actuaciones. Sin embargo, también somos conscientes de que esa calidad no es un modelo teórico; que se define no tanto por indicadores universales como por el contexto educativo más próximo. Las necesidades de nuestros alumnos, las demandas de los profesores, las aspiraciones de padres y madres, las inquietudes, en definitiva, de las comunidades educativas, son los verdaderos referentes de la calidad en la enseñanza.

En este sentido, el Consejo Escolar Autonómico, como órgano superior de participación en el que concurren todos los sectores, garantiza que se avanza en el camino correcto: el de la receptividad a las necesidades de los diferentes colectivos y del compromiso para crear entornos educativos que cumplan plenamente sus objetivos.

El extenso programa de este XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado ha incluido todos los ámbitos posibles de evaluación de la calidad. Nos ha parecido especialmente interesante la inclusión de factores como la convivencia, la atención a la diversidad o la responsabilidad compartida entre la administración y los centros. Aspectos todos ellos que debemos promover con eficacia.

En definitiva, una evaluación rigurosa y sistemática como la que han programado estos días ayuda a definir el modelo educativo, a identificar errores y aciertos y, finalmente, mejorar la calidad. Desde la Consejería consideramos imprescindible que, junto a los indicadores directamente relacionados con la práctica docente, se evalúen también los mecanismos de apoyo y asesoramiento y la capacidad resolutiva de la Administración. Evaluar, por tanto, todos los ámbitos del sistema educativo. Una tarea que, sin duda, continuarán realizando en sus comunidades autónomas, o desde

el Consejo Escolar del Estado, y que podremos compartir gracias a la actitud cooperativa que caracteriza su estilo de trabajo.

Permítanme que agradezca el esfuerzo de los organizadores y de todos los miembros del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Me consta que han dedicado mucho tiempo e ilusión para que este Encuentro les dejase un buen recuerdo, tanto en las jornadas de trabajo como en los momentos de ocio y convivencia.

Confío en que hayan disfrutado de su estancia en nuestra Región.

Muchas gracias. Queda clausurado el XVI ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO.

La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo

Introducción

El presente documento se centra en uno de los temas educativos más actuales y complejos, a la vez que relevantes y difíciles de abordar como consecuencia de sus connotaciones e implicaciones ideológicas, sociales, institucionales y técnicas.

El tema de la Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo se nos ofrece como uno de los más difíciles del momento actual. Y ello es así, a pesar de que de su propio enunciado podría inferirse que se trata de una cuestión técnica, cuya fundamentación rigurosamente científica debería permitir su abordaje, a resguardo de las marejadas que los temas "educación" y "calidad de la educación" provocan.

El abordaje sosegado, y aséptico, no sesgado, del tema, es extraordinariamente difícil; y ello es debido a que la evaluación pende de su fundamento, la calidad de la educación, y esta pende del suyo, el concepto de educación que se maneje o se suponga.

Existe una concepción esencialista de la educación, según la cual es factible determinar su esencia, como conjunto articulado de propiedades necesarias y suficientes; tal determinación nos llevaría a un concepto de educación universal y necesario, como ocurre con la determinación de cualquier otra esencia. No perteneciendo la educación al ámbito de lo esenciable, tal esfuerzo ha revelado, histórica y actualmente, su imposibilidad (Xabier Zubiri, "Sobre la esencia").

Es filosóficamente posible, históricamente necesario y socialmente fructífero, investigar acerca de los fines, objetivos y tendencias de los distintos proyectos y modelos educativos. Tales proyectos y modelos educativos son variables tanto en su dimensión histórica como en función de circunstancias sociales, ideológicas y territoriales. Cada modelo arrastra su propio concepto de calidad y dibuja un conjunto de instrumentos que se adapta bien a sus propósitos.

Todo proyecto educativo tiende a realizar un modelo o paradigma. Un paradigma educativo es un ideal de educación, construido sobre uno o varios objetivos centrales. La realización de los paradigmas es siempre aproximativa. No es posible demostrar a priori la bondad o conveniencia de un paradigma; sí lo es comprobar sus resultados.

Existen actualmente varios paradigmas vigentes, entre otros, el paradigma de la igualdad, el paradigma liberal, el paradigma identitario y el paradigma teológico. Cada uno de ellos pone el acento en un elemento diferenciador, que configura la totalidad del sistema.

Cada paradigma contiene sus propias exigencias respecto de la calidad de la educación; para unos, los grados de libertad serán fundamentales para decidir la calidad; para otros, la efectiva eliminación de la exclusión educativa; para estos otros, la educación como elemento dinamizador de una identidad nacional; los de más allá, pondrán la calidad en la observancia estricta de sus preceptos religiosos.

El núcleo del documento es la evaluación; sin embargo, dado el carácter instrumental de la misma, no puede ser abordado sin plantear previamente lo que se constituye en su objeto de atención: la calidad de la educación, un concepto sobre el que se han dado múltiples enfoques,

incluido el de quienes consideran, como hizo en su momento la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que no resulta posible su acotación y definición.

Al lado de esta posición se dan enfoques parciales –calidad como eficacia, como eficiencia, como gestión, como satisfacción...- y otros más complejos, pero faltos de articulación, que pudieran llevarnos a considerar que la calidad surge por arte de magia cuando determinados elementos, componentes o dimensiones alcanzan cierto nivel.

Un modelo de calidad trata de integrar la concepción que pudiera denominarse esencialista -calidad de la educación- con aquellas otras que se sitúan en sus alrededores -calidad en educación- que tienen que ver más con los agentes y facilitadores y, en particular, con el conjunto de medios y recursos a su servicio, entre otros, la propia evaluación.

La secuencia lógica decide que del concepto de educación se derive un concepto de calidad, y éste posibilite unos u otros instrumentos y técnicas para su evaluación y su medida.

Fundamentados científica y experimentalmente, los instrumentos de evaluación muestran una posición de neutralidad respecto de las concepciones a las que sirven; el uso que se haga de tales instrumentos puede no mostrar la misma neutralidad.

Unas de las concepciones evaluativas se caracteriza por dos notas fundamentales: de una parte, se considera que sus funciones -en particular la sumativa y la formativa- pueden articularse como una realidad armónica y coherente; de otra, que sus objetos -aprendizajes, programas, centros y sistema educativo- pueden ser abordados desde perspectivas perfectamente compatibles

En efecto, en el marco de una educación de calidad, la función sumativa debe integrarse en el marco de la formativa, orientada a la mejora -del sistema, de los centros y de las personas- en coherencia con la naturaleza del acto educativo y de la esencia de la función docente. Por otra parte, y junto a ello, aunque se reconoce que caben enfoques diferentes, desde esa misma perspectiva es conveniente y hasta necesario tratar de alcanzar la armonía y la coherencia de planteamientos entre la evaluación aplicada a la formación del alumnado, en su más amplio sentido, y la que tiene por objeto al profesorado y sus programas, a los centros, servicios y entornos educativos, los contextos socioeconómicos y laborables y hasta al sistema educativo en su globalidad.

Este documento contiene diversas aportaciones nacidas de paradigmas y modelos educativos diferenciados. Su intención no es defender unas posiciones contra otras, sino presentar el amplio abanico de las opciones existentes.

1 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho fundamental de toda persona, reconocido como tal en el artículo 27 de nuestra Constitución. En las sociedades avanzadas el ejercicio real de este derecho está garantizado por los poderes públicos que, una vez satisfechas las necesidades básicas concretadas en su efectiva prestación a todos los ciudadanos, toma cuerpo en el logro de una oferta de calidad.

La preocupación por la calidad de la educación ha sido constante a través de los siglos. Cada pensador relevante ha ido realizando aportaciones de lo que, a su juicio, era una educación en sentido pleno, auténtico, equitativo y de calidad.

Sin embargo, es en tiempos recientes cuando tal preocupación va tomando cuerpo en las normativas reguladoras del Sistema Educativo, como consecuencia de la confluencia de algunos factores. Destaquemos entre ellos, además del hecho ya reseñado de la efectiva extensión generalizada a todas las personas, su reconocimiento como derecho y deber, y la toma de conciencia, por parte de la sociedad, en general, y de los padres y madres, en particular, de su valor para el desarrollo, el bienestar y las oportunidades de un futuro mejor para sus hijos. En este sentido incide la normativa legal que rige nuestro Sistema Educativo que, con sus antecedentes en la Ley General de Educación de 1970, han hecho del tema una de sus preocupaciones fundamentales.

1.1 DEFINICIÓN, COMPONENTES, AGENTES Y FACTORES DE LA CALIDAD

Una de las cuestiones que más sorprenden es que la preocupación por la calidad, y las acciones a su servicio, no hayan ido ligadas con frecuencia a una definición expresa y explícita de la calidad; es más, ha venido siendo habitual bien renunciar a tal definición, bien concretarla en aspectos que, siendo importantes, en modo alguno pueden considerarse como esenciales.

(1)Son varias las cualidades que definirían un servicio público educativo de calidad:

1. La equidad: entendida como la atención diversa en el acceso y el discurrir de la escolarización de cada alumno y alumna, en función de sus necesidades, para que todos puedan disfrutar y beneficiarse del sistema en condiciones de igualdad (con una formación de calidad). Es decir, ejerciendo mediante la escolarización la compensación de las desigualdades producto de la diversidad (socioeconómica y de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión). La equidad como factor de cohesión social debe orientar las políticas educativas.
2. La participación democrática: especialmente de los sectores directamente concernidos por el sistema como son el estudiantado, profesorado y familia. Formar personas para el

ejercicio y respeto de la libertad y la participación democrática es un requerimiento al sistema que no puede lograrse sino desde la misma participación. La calidad de la educación se asegura a través de una auténtica y adecuada participación.

3. La corresponsabilidad: entendiendo ésta como el ejercicio y la asunción responsable de cada agente. Siendo partícipes de las decisiones, de la gestión del proceso educativo y de los resultados corresponsables de su respectiva formación y esfuerzo.
4. Inversión y uso eficaz de los recursos: una educación de calidad será aquella que cuente con los recursos necesarios y además deberá ser gestionada con transparencia y eficiencia.
5. Utilidad y relevancia social: También es una referencia de calidad cuando la educación es útil y valiosa a lo largo de la vida y responde a las necesidades de formación tanto personal como social.

La concurrencia de estos aspectos redundaría en la mejora del rendimiento del estudiantado, entendido este más allá de la adquisición de conocimientos, desde una concepción global y acorde con los objetivos que debe alcanzar la educación del siglo XXI, es decir, como la formación de ciudadanos y ciudadanas aptos para entenderse, trabajar, emprender y formarse a lo largo de toda la vida

Pero también hay que tener presente que para mejorar la calidad es necesario que se dé una serie de condiciones como son: espacios para la participación, formación de los agentes educativos (especialmente, del profesorado y de la familia), recursos materiales y humanos; o lo que es lo mismo, organización, formación, innovación e inversión, en un marco democrático de gestión y control social.**"**[1]

Las sociedades avanzadas vienen demandando, con progresiva intensidad, que los sistemas educativos doten a sus ciudadanos de una preparación y capacitación cada vez más amplia; tal vez, el término *formación*, entendido como *educación integral*, sintetice toda la complejidad de la acción educativa de calidad demandada a los responsables de la educación en sus diferentes niveles.

La educación integral implica la formación del ser humano más allá de la tradicional formación académica e, incluso, intelectual, abarcando aspectos como el afectivo / emocional, el social, el moral e incluso el

---

[1] Algunos consejos escolares han mostrado su desacuerdo con el texto acotado anterior y prefieren el siguiente:

A nuestro juicio, la calidad de cualquier bien, producto o servicio no puede ser ajena a su esencia, realizada en modo o nivel elevado, relevante, excelente. Es decir, la calidad de la educación presenta dos aspectos que deben ser tomados en consideración: por una parte, el hecho de que se trate de educación y no de otra cosa, y, por otra, de que la realidad en que consista la educación se dé en grado de excelencia y equidad, tanto en el nivel **macro** –sistema educativo- como **meso** -todos los centros educativos- y hasta **micro**, en concreto en la acción educativa llevada a cabo en el seno de cada aula con cada uno de los alumnos.

religioso en el caso de los creyentes[2]. Así se desprende de los planteamientos vigentes sobre contenidos procedimentales –formación intelectual- y actitudinales, cuyo campo se concreta en las actitudes y los valores.

Todos estos aspectos bien pueden quedar concretados en un principio de calidad que podríamos denominar *personalización* – formación de la persona, de toda la persona, de cada persona- para hacer de cada uno de los educandos un ser coherente, dueño y responsable de sus actos ante sí y ante las demás personas con las que convive.

El reconocimiento de que los educandos son personas que forman parte de una sociedad con una serie de valores comunes, una cultura, un desarrollo histórico y político, es decir que, en definitiva, se encuentran integrados en un determinado sistema social, no excluye que cada persona presenta unas características individuales que condicionan su propio desarrollo social. Por ello, necesita, en parte, una atención específica en toda su amplitud y complejidad personal, social, cultural, como una de las facetas de cuya debida atención y resultados depende el logro de la calidad. El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, dentro de un marco social determinado, debe tener su concreción en la adecuación de la acción educativa a sus peculiaridades, además lleva aparejada otra característica inherente a la personalización: la exigencia de equidad, de modo y manera que todos y cada uno de ellos tengan la oportunidad de dar lo mejor de sí mismos, de alcanzar el máximo de sus posibilidades en lo individual y en lo colectivo, merced al apoyo, la ayuda y la orientación de sus educadores, en un contexto sociopolítico adecuado de igualdad efectiva de oportunidades y de la compensación de las desigualdades de origen.[3]

Ahora bien, junto a este gran principio, que podríamos considerar intemporal, esto es, propio de cualquier concepción educativa de calidad en cualquier momento histórico, es preciso referirnos a otro, la *pertinencia social* en expresión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que no es sino la contextualización de la formación de calidad en el momento y lugar en que se lleva a cabo la acción educativa.

Refiriéndose a la educación superior, la UNESCO, en el marco de los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial de Educación superior (París, 1998), hace notar que "***la calidad es inseparable de la pertinencia***

[2] Algunos consejos escolares son partidarios de suprimir "…e incluso religioso en el caso de los creyentes"

[3] Algunos consejos escolares estiman que este párrafo debe sustituirse por este otro:

La premisa de que los educandos son personas irrepetibles abre las puertas a la exigencia de atención a la diversidad en toda su amplitud y complejidad –personal, social, cultural-, configurándola como una de las facetas del ámbito educativo cuya debida atención y resultados condicionan el logro de la calidad. Es más, ese reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, que debe concretarse en la adecuación de la acción educativa a sus peculiaridades, lleva aparejada la exigencia de equidad como otra característica inherente a la personalización, de manera que cada persona tenga la posibilidad de dar lo mejor de sí misma y de alcanzar, con el apoyo, ayuda y orientación de sus educadores, el máximo desarrollo de sus capacidades, todo ello en un contexto sociopolítico de igualdad efectiva de oportunidades.

social, *es decir, que es una búsqueda de soluciones a las necesidades y los problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible*".

En definitiva, y desde el criterio de *pertinencia*, la calidad de la educación debería concretarse en la capacitación de las personas para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo: personal, familiar, social, profesional,….

Personalización y *pertinencia* social pueden conducirnos a un planteamiento de la calidad de la educación, entendida como educación integral, consistente en la capacitación del alumnado para darse un proyecto personal de vida socialmente valioso y para llevarlo libremente a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida. Tal capacitación se concreta en el logro de la autonomía ética, esto es, la capacidad de las personas para ser coherentes y dueños de sus actos y, por ende, responsables de los mismos.

Una meta de tal envergadura viene a integrar y superar las propias de planteamientos habituales en nuestras escuelas ya que en ella concurren las acciones destinadas a la formación académica e intelectual, la capacidad para vivir en armonía con los demás, para ejercer los propios derechos y responsabilidades como persona y como ciudadano y adquirir códigos de conducta éticos y coherentes con la legítima opción de pensamiento. En efecto, ser autónomo implica:

- *Alcanzar y aplicar el propio criterio a la realidad natural y humana –personal y social- con la que conviven las personas.*
- *Tomar decisiones en función de tales criterios, de tal forma que a la intrínseca dignidad de todo ser humano pueda unirse la derivada de la bondad de su comportamiento.*
- *Mantener las decisiones perseverando en el esfuerzo y ejercitando su voluntad.*
- *Adquirir coherencia en las actitudes vitales, tratando de vivir de conformidad con lo que se valora y apreciar positivamente aquello que el propio criterio personal, adecuadamente formado, nos propone como valioso*.

Tal planteamiento implica la unificación e integración de la formación intelectual y en valores, quedando los tradicionales objetivos académicos, propios de la enseñanza, comprendidos en lo que venimos denominando educación integral, de la que forman parte como uno de sus componentes fundamentales aunque no como su única manifestación.

Una formación integral debería conllevar la educación del alumnado en los grandes principios y en los valores que deben ordenar la vida de las personas, siendo conscientes de que los problemas surgen en el momento de fijar los valores que deben ordenar esas vidas.

El riesgo que se corre cuando la educación abarca estas zonas del ser humano es, sin duda, el de su manipulación, un riesgo que deberá combatirse promoviendo en los alumnos una formación intelectual sólida en

la que la capacidad de reflexión y el espíritu crítico hagan posible la formación del criterio y la libre elección.

Sin embargo, dada la diversidad de planteamientos existentes en el mundo sobre como debe de ser la formación integral de una persona, entendemos que el tipo de formación en valores éticos, morales e incluso religiosos que deben recibir los alumnos es un derecho de los padres que se recoge en el artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

"*Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*"

Y en el artículo 27.3 de nuestra Constitución:

"Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones"

En cualquier caso, este tipo de educación deberá respetar los valores universales y comunes que la sociedad fija democráticamente, tras largos procesos socioculturales de elaboración intelectual y vital. Como muy bien afirma nuestra Constitución en su artículo 27.2:

"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales."

En consecuencia, se puede mantener que la definición de la naturaleza de la calidad es esencial para avanzar hacia ella, y es por ello una exigencia y una responsabilidad de quienes ostentan el poder político en el sistema educativo y de quienes ejercen su acción educadora en centros y aulas, pero que tal definición no da lugar por sí misma a su logro, siendo preciso que los responsables pongan a su servicio, de forma continuada, los medios y recursos suficientes, adecuados y necesarios.

Las propuestas en este campo son variadas. Tanto en el ámbito jurídico como en el de la actividad privada se han formalizado algunas que evidencian, además de la falta de acuerdo, una cierta dispersión de planteamientos.

En el primero de los ámbitos, el normativo, tenemos las propuestas recogidas en las grandes leyes educativas. Al lado de estas se puede hacer una primera mención de otras que, nacidas fuera del ámbito educativo, están adquiriendo una cierta carta de naturaleza en los centros educativos. Nos referimos a las normas emitidas por la International Standarization Organization (ISO), o al modelo europeo de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Ambas propuestas ponen el énfasis, cada una a su manera, en los medios y recursos al servicio de la calidad, entendida, eso sí, ante todo y sobre todo, como satisfacción de los clientes que, en el ámbito educativo, podemos sustituir por alumnado, sus familias y demás miembros de la comunidad educativa.

Los dos enfoques presentados, que podríamos caracterizar como **calidad de la educación** y **calidad en educación**, no sólo son compatibles, sino que deben integrarse, eso sí, dando prevalencia al primero de ellos, en el que se concretan la naturaleza, finalidad y objetivos de los procesos y

resultados de la educación, a los que debe quedar subordinado el segundo, cuya bondad o calidad depende del grado en que sean necesarios, suficientes y adecuados para el logro de los objetivos.

El modelo de Escuelas Eficaces comenzó en la década de los ochenta mediante el estudio sistemático de aquellas escuelas que presentaban unos buenos resultados y eran altamente demandadas por la ciudadanía. En EEUU, Canadá, Australia y Suecia, un equipo de expertos recogió datos significativos que procurasen una explicación de éxito. Así se establecieron unos indicadores como los siguientes:

- Planificación mediante proyectos
- Liderazgo pedagógico por parte de una dirección.
- Adecuado clima escolar que posibilita el estudio.
- Expectativas altas por parte de profesores y alumnos.
- Énfasis en el dominio de capacidades básicas.
- Evaluación externa sobre el progreso académico.
- Alta participación de padres y alumnos, y trabajo en equipo del profesorado.

Desde los modelos de Escuelas Eficaces, los actuales modelos de gestión de calidad presentan un sentido más dinámico, parten de la realidad del centro y su contexto, evidentemente diversos; frente a los resultados académicos se da más importancia a los procesos de resultados. La OCDE plantea, por ello, un sistema de indicadores. Según apunta F. López[1] "*la gestión de la calidad es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia en las próximas décadas".*

De este modo, la calidad de la educación, en especial cuando tomamos como referencia los centros educativos, puede concretarse en las siguientes líneas:

1. *Un proyecto educativo relevante: orientado a la formación integral del ser humano, basado en los principios de personalización y pertinencia social, capaz de atender a la diversidad de los educandos y de ofrecer a todos ellos la atención y los medios y recursos precisos para una efectiva igualdad de oportunidades.*
2. *Un proyecto educativo que sea el eje vivo de la actividad diaria de los educadores, que cuente con el acuerdo, el apoyo y el compromiso de la comunidad y de la Administración educativa.*
3. *Un conjunto de medios, suficientes, adecuados y eficaces, entre ellos, y fundamentalmente, los siguientes:*
   a) *Un apoyo comprometido de la Administración educativa.*
   b) *Un currículo adecuado, elaborado con criterios realistas y de calidad.*
   c) *Unos centros educativos con infraestructuras suficientes y adecuadas a la actividad docente.*
   d) *Un profesorado científicamente preparado, que trabaja en equipo, pedagógicamente capacitado, socialmente reconocido,*

política e institucionalmente apoyado y, en consecuencia, personalmente ilusionado y comprometido.

e) *Una Formación del Profesorado de calidad que garantice una formación continua adecuada y en consonancia con los cambios imperantes en nuestra sociedad.*

f) *Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones, y participación, según las posibilidades y formación de cada uno, de los miembros de la comunidad educativa.*

g) *Un clima escolar, construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo, con la activa implicación de profesores y alumnos y el apoyo de las familias, tanto en el centro como en el ámbito puramente familiar.*

h) *Una adecuada planificación y puesta en marcha de los servicios complementarios que incluya la apertura del centro al entorno próximo y remoto (proyectos europeos) y a la integración de los aspectos formales y no formales de la educación.*

i) *Unos servicios técnicos de apoyo a la comunidad educativa, imprescindibles por la extraordinaria complejidad de las instituciones educativas. En particular, unos servicios de orientación y tutoría, atentos a la formación integral de todo el alumnado y al apoyo especializado a quienes lo necesiten.*

j) *Un Servicio de Inspección de calidad que controle y asesore con eficacia.*

k) *Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la investigación y la experiencia, donde el liderazgo del equipo directivo y el personal del centro tengan el debido protagonismo.*

l) *Un sistema eficiente de evaluación al servicio de la mejora (del Proyecto y del conjunto de medios y recursos)*

m) [4]

4. *Un sistema de evaluación independiente del centro educativo, de carácter integral, orientado a informar a la comunidad y a responder ante ella en relación con la eficacia, la eficiencia y la satisfacción de las partes interesadas, en particular de los miembros de la comunidad educativa.*

En definitiva, la calidad de la Educación es la resultante de la correcta articulación de un buen proyecto educativo, fundamentado en los principios de *personalización y pertinencia social*, con un conjunto suficiente y

[4] Algunos consejos escolares son partidarios de añadir el siguiente apartado:

m) Un factor de calidad en la marcha de un centro es la elección democrática de todos sus cargos y responsabilidades, así como el funcionamiento de estos de manera colegiada y participada

adecuado de medios y recursos –personales, funcionales, organizativos y materiales- puestos a su servicio.

Para alcanzar las cotas deseables de calidad educativa, las políticas educativas deben impulsar, de forma coordinada, acciones diversas que aseguren la equidad, la relevancia, la eficiencia y la eficacia del sistema educativo.

1.2 CALIDAD Y EQUIDAD

La equidad educativa se traduce en la adopción de medidas y políticas dirigidas a reforzar la atención a la diversidad que asegure que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. En este sentido, equidad se traduce en dar más apoyo, material y humano, a los que más lo necesitan, superando las exclusiones y desigualdades que afectan a los ciudadanos a la hora de tener acceso, permanencia activa y promoción en el sistema educativo global, relacionando esta última con la calidad y pertinencia de los aprendizajes.

(5) En una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos en la escolaridad obligatoria lo mismo no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece, de ahí la importancia de determinar una serie de indicadores de equidad:

1) La igualdad de acceso a los servicios públicos.
2) La participación equitativa en su utilización.
3) Los años de permanencia en el sistema educativo.
4) Los conocimientos exigidos para el logro de los objetivos no deben ser sustancialmente diferentes para los distintos grupos.
5) El sistema del servicio debe producir resultados similares en la mejora del bienestar de los grupos sociales.[5]

La equidad, por tanto, tiene que ver con la igualdad de oportunidades y se basa en el reconocimiento, respeto y atención de la pluralidad. Establecer criterios de equidad en todas las áreas y procesos del sistema educativo no consiste, en consecuencia, en aplicar políticas igualitarias sino compensatorias de manera que se produzca una justa distribución de los recursos. Este componente de la calidad requiere de dos tipos de acciones que deben ejecutarse de forma paralela; por un lado, adjudicación de ayudas materiales a los que menos tienen y, por otro, la aplicación de metodologías, apoyos y políticas educativas que propicien la incorporación y el mantenimiento en el sistema educativo de todos los alumnos que, en función de sus características personales o del contexto social y familiar (inmigrantes, con necesidades educativas especiales, grupos desfavorecidos, …), pueden incluirse en grupos de riesgo, bien porque pueden abandonar el sistema educativo o porque encuentren serias dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[5] Algunos consejos escolares no están de acuerdo con que se incluya en el documento este texto entrecomillado.

La equidad es un valor en sí mismo que el sistema educativo debe potenciar, junto a los demás valores que se tratan de forma transversal en los centros educativos. La formación en valores tiene una enorme trascendencia ya que va más allá de la escuela toda vez que su principal objetivo es el formar personas responsables que deben convivir en un espacio de libertades democráticas. Una educación de calidad debe incorporar estos valores basados en la equidad, el respeto a los demás y el esfuerzo personal, familiar y social.

1.3 CALIDAD Y RELEVANCIA

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario del anterior, está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su **«relevancia»** en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos objetivos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Unos contenidos curriculares relevantes son los que, atendiendo las necesidades actuales del educando, prevén sus necesidades futuras en un contexto de sociedad dinámica y cambiante. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

La relevancia del sistema puede contrastarse al comparar sus resultados con los de otros sistemas similares. En este sentido, resultan de mucha utilidad las evaluaciones internaciones que miden la utilidad práctica de los aprendizajes que se imparten en nuestros centros escolares, comparándolos con los de otros países, en áreas básicas como las matemáticas, la lectura y las ciencias.

1.4 CALIDAD Y EFICIENCIA

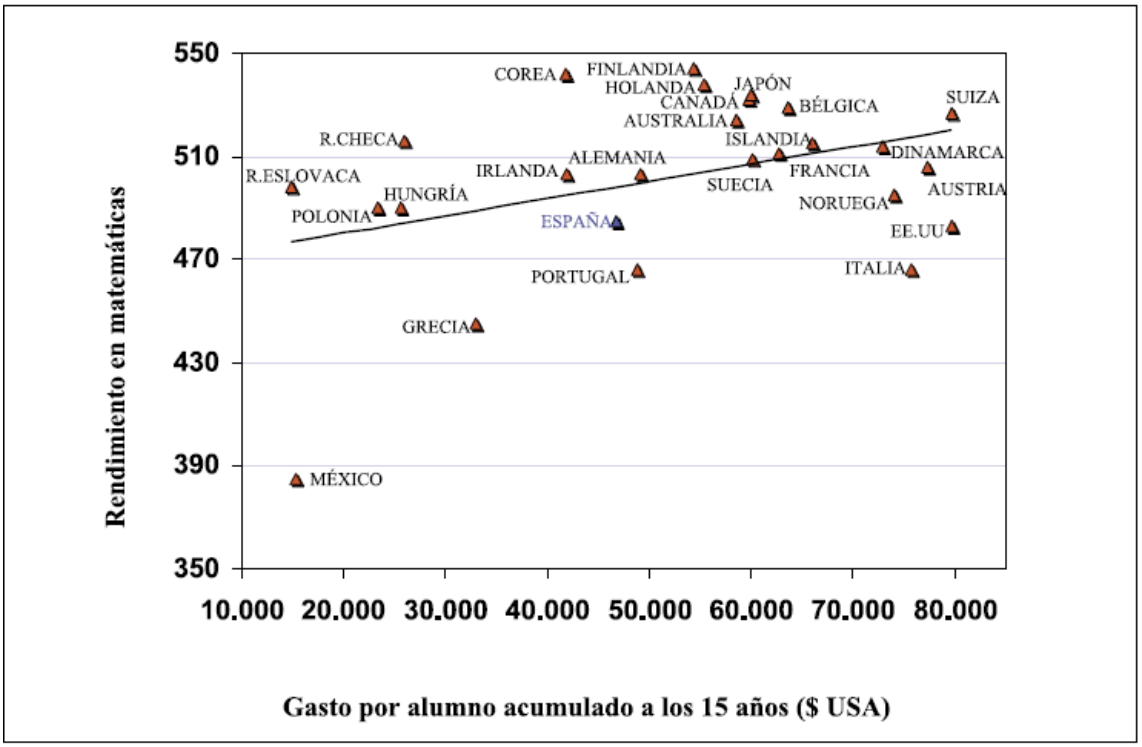
Otro aspecto en el que se fundamenta la calidad de un sistema educativo es su eficiencia. Así, un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra mejores resultados con recursos similares. Por tanto, las instituciones educativas no sólo deben ser eficaces sino que deben buscar y alcanzar la eficiencia. Mientras que la eficacia, como se verá en el siguiente apartado, es la obtención de los resultados deseados, la eficiencia se logra cuando se obtiene un resultado deseado con un nivel ajustado de recursos.

La eficiencia implica el uso óptimo de los recursos, humanos y materiales, en beneficio del logro de los objetivos planificados. En su interpretación económica, la eficiencia es un concepto cuyo origen se remonta a Robins[2] (1932), el cual postuló la existencia de un tipo de actividad humana que adecua medios, que son escasos y de uso alternativo, a fines múltiples y jerarquizados.

La determinación de los indicadores de eficiencia se apoya fundamentalmente en la valoración de los costos de todo orden (personales, temporales, sociales, materiales, económicos, renuncia a otros logros, etc.) que suponen los resultados obtenidos. En el ámbito educativo se barajan tres grandes categorías de índices de eficiencia:

- **Eficiencia económica**: productividad de la educación como formación de capital y recursos humanos.
- **Eficiencia administrativa y de gestión**: referida a la organización de recursos para ofrecer los servicios de educación.
- **Eficiencia pedagógica**: relaciona las acciones pedagógicas de los profesores con los resultados educativos de los alumnos.
- **Eficiencia social**: referida a las acciones pedagógicas y organizativas que favorecen la convivencia y refuerzan la cohesión social.

La eficiencia también es un indicador que se utiliza al comparar sistemas educativos de diferentes países. Reconociendo la gran importancia del gasto público en relación con los objetivos educativos y la propia calidad del sistema y, si bien es cierto que existe una cierta relación entre la eficacia y relevancia del mismo y el gasto educativo (que siempre supone una inversión), esta relación no es proporcional, es decir, no existe una ley que afirme que no sólo a mayor gasto se darán mejores resultados ya que, como lo demuestran distintas evaluaciones internacionales, existen países que, invirtiendo cantidades similares o menores que el nuestro en educación, obtienen mejores resultados. Como ejemplo ilustrativo incluimos la siguiente tabla, que nos muestra la posición de España, en relación con la de otros países evaluados por el *Programme for International Student Assessment* (PISA) del año 2003, si se compara el gasto educativo por alumno y los resultados obtenidos:



Fuente: OCDE

Como se puede apreciar en la tabla anterior, países como Polonia, Hungría, Corea, la República Checa, la República Eslovaca o Irlanda, tienen un gasto educativo por alumno menor que el nuestro y, sin embargo, obtienen mejores resultados en las evaluaciones de PISA 2003.[6]

1.5 CALIDAD Y EFICACIA

Un sistema educativo eficaz es aquél que logra que los alumnos realmente aprendan, y sepan aplicar, lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

---

[6] Algunos consejos escolares se muestran partidarios de sustituir este párrafo por el siguiente:

Si bien la inversión educativa es un determinante fundamental para la calidad y la eficiencia, hay que considerar su interacción con otras variables, procesos sociales, contextos, climas, organización, planteamientos pedagógicos, etc., que inciden en el sistema educativo.

Otros consejos escolares se muestran partidarios de añadir, al texto, este otro párrafo:

Por el contrario, otros países como Italia, EEUU e incluso Noruega, obtienen resultados similares a los españoles pero con un gasto mayor, por lo que, con respecto a ellos, se podría efectuar una comparación favorable.

La eficacia se puede definir como la capacidad de un sistema educativo para lograr que la mayoría de los alumnos que cursan los niveles obligatorios sean capaces de conseguir los objetivos propuestos, siempre que éstos sean relevantes. En este sentido, cuanto mayor sea el número de alumnos que alcancen estos objetivos en el tiempo previsto para ello, mayor será la eficacia del sistema aunque para ello se precisa, y esto es muy importante, que dichos objetivos sean relevantes.

No debemos olvidar que todavía los estudios de calidad educativa están ligados a determinados aspectos económicos de maximización de la rentabilidad. Pero ello, creemos, no puede desentenderse del hecho de que la educación es un derecho básico para todos, reconocido por la Constitución, que sirve como motor de un desarrollo individual y social, cuyos beneficios no son inmediatamente perceptibles, ya que se manifiestan en una mejora de la convivencia social que no es fácilmente cuantificable. La calidad reside en el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en la mejora de toda la organización y en la participación de aquellos procesos que redunden en su mayor eficiencia, buscando como resultado el progreso individual y colectivo.

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

Las escuelas eficaces presentan como característica central de su gestión la concentración de esfuerzos en los aspectos pedagógicos. Dentro de ellas se desarrolla una dinámica escolar donde se construyen estrategias pedagógicas que generan resultados eficaces, relevantes y eficientes. La gestión de estos centros se basa en la organización, coordinación y articulación de las actividades y de las acciones pedagógicas dentro de la vida de la escuela, donde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa se constituye en un elemento fundamental.

La eficacia del sistema educativo tiene mucho que ver con la forma en que se gestiona. Analizando la gestión y organización de un centro educativo eficaz de secundaria, Rutter[3] (1979) llegó a identificar siete factores como los más relacionados con la eficacia de las escuelas: el sistema de control de los alumnos, el ambiente proporcionado a éstos, su implicación y desarrollo académico, el comportamiento de los profesores, la gestión del aula y la gestión de la estructura del centro. En relación a este último factor, Rutter llegó a la conclusión de que las escuelas eficaces combinan un liderazgo activo del director con la participación del conjunto de los profesores.

Asimismo, a partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, Edmonds[4] (1982) resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces:

- Fuerte liderazgo de la dirección, que tiene como objetivo prioritario la calidad de la enseñanza que se imparte en el centro.
- Un alto nivel de motivación de los profesores, que creen en las posibilidades de aprendizaje los alumnos, y se esfuerzan para que la mayoría de ellos alcancen, cuando menos, los contenidos mínimos.
- La existencia de una atmósfera ordenada y segura, que facilita y estimula el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores.
- Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento, que se utilizan para mejorar los programas educativos.

La calidad de la enseñanza es "*planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*" y una Escuela de Calidad "*no trata de poseer en grado elevado algunos rasgos, sino más bien se identifica por la presencia equilibrada de todos ellos*" (Wilson[5], 1992). Así en una Escuela de Calidad:

a. Existen unos valores propios, reflejo de su identidad y propósitos que son compartidos por sus componentes.
b. El profesorado trabaja en equipo, colabora en la planificación, participa en la toma de decisiones, está comprometido con la innovación y evalúa la propia práctica.
c. Existe una dirección eficaz, asumida, que no se contrapone con la necesaria participación y colegialidad.
d. Las familias apoyan la tarea educativa del centro y éste se encuentra abierto a ellos.
e. Se brinda un clima favorable para el aprendizaje, en el que existe un compromiso de normas y finalidades claras y compartidas.
f. Cuentan con el apoyo activo de las autoridades educativas responsables, cuya misión se centra en facilitar los cambios necesarios en la dirección de las características apuntadas.
g. El currículo se planifica cuidadosamente e incluye tanto las materias que permiten adquirir los conocimientos y destrezas básicas como las indicaciones para una evaluación continuada, al tiempo que se reflejan los valores asumidos por la escuela.
h. Se racionaliza el empleo del tiempo de aprendizaje, articulando las materias y las secuencias didácticas de modo que se eviten duplicidades y repeticiones innecesarias.
i. Existen oportunidades de formación permanente relacionadas con las necesidades de la Escuela.

1.6 CALIDAD Y PARTICIPACIÓN[7]

La participación de la comunidad educativa en el gobierno y la gestión de los centros escolares ha supuesto, sin duda, un importante avance en cuanto a la democratización del sistema educativo. El derecho a que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervengan en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, reconocido en nuestra Carta Magna, ha cristalizado, fundamentalmente, en la creación de los consejos escolares de distinto ámbito: estatal, autonómico, municipal y de centro.

Uno de los objetivos básicos y prioritarios de la educación es formar personas para la libertad, para la participación democrática. Así, en una de nuestras leyes orgánicas se establece que la programación y participación son principios correlativos y cooperantes de ayuda a los centros docentes ya que contribuyen a satisfacer las exigencias que se derivan del texto constitucional para el gasto público: Por un lado, para que su distribución sea equitativa y se oriente a financiar la gratuidad – y a ello se dirige la programación - ; por otro lado, optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación, lo que se asegura a través de la participación. En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal.

Hoy, no existe libertad sin medios y poco valor tienen los medios sin libertad. Sin participación no hay calidad, ni equidad. Sin libertad, transparencia y participación democráticas no existe garantía de auténtica calidad. La elección democrática de los equipos directivos y de los jefes de departamentos, por ejemplo, no está reñida con la profesionalización y la calidad, todo lo contrario sin democracia no hay profesionalización de calidad.

Apostamos por la participación como garante de la calidad educativa, estamos convencidos de que la educación para la democracia y en democracia es un pilar básico para el progreso y bienestar de los pueblos, es la savia de una sociedad vital, dinámica y justa.

[7] Algunos consejos escolares están en contra de incluir este apartado. Otros no están de acuerdo con que aparezca una reseña de una Ley Orgánica y algunos más han mostrado su disconformidad con que se incluya el tercer párrafo o los dos últimos párrafos.

2 LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Los términos “calidad” y “evaluación” están estrechamente unidos, como ha quedado evidenciado en el apartado anterior, tanto en los planteamientos de carácter legal como en los denominados modelos de calidad.

Con todo, debe quedar clara la naturaleza de tal relación. Lo esencial es la calidad, o mejor, **el conjunto de los elementos que definen la calidad de la educación**, a la que se ha dedicado todo el apartado anterior. La evaluación no es sino un instrumento a su servicio.

Dicho esto, parece conveniente, también, hacer notar que tal instrumento es muy importante, hasta el punto de que su ausencia, su ejercicio incorrecto o su uso inadecuado pueden condicionar, gravemente, el logro de la calidad.

2.1 LA EVALUACIÓN COMO AGENTE DE MEJORA DE LA CALIDAD DEL SISTEMA Y DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Dado que sobre evaluación se ha escrito tanto y tan variado, en particular desde que el término se populariza con el Ley General de Educación de 1970, parece conveniente precisar cómo se entiende aquí la evaluación y qué cualidades debe reunir una evaluación que no sólo informe sobre lo que ocurre sino que, sobre todo, contribuya al logro de la calidad, que debería ser su principal razón de ser, es decir, una evaluación entendida como instrumento o herramienta subordinada a los objetivos de los sistemas educativos, de los proyectos educativos y de los programas de las materias del currículo.

2.1.1. Las funciones de la evaluación

La tradicional concepción de la evaluación como una actividad puesta al servicio del control, por parte de quienes tienen la responsabilidad sobre el sistema educativo o sobre los centros y aulas, viene siendo ampliada, cuando se enfoca desde una perspectiva pedagógica, mediante la incorporación de la función de *mejora* (función formativa de la evaluación). Por tanto se puede considerar que la evaluación tiene una función de control y otra de mejora.

Nadie parece poner en tela de juicio la necesidad de una función de control: es mucho lo que está en juego –la formación de las nuevas generaciones, de los ciudadanos del futuro- y son muchos los medios y recursos puestos por la sociedad a su servicio. De ahí las concepciones de la evaluación como rendición de cuentas.

Sin embargo, tal función de control, por su propia naturaleza –evaluaciones finales, discontinuas, de un amplio espectro, costosas...- pierde gran parte de su utilidad al resultar insuficiente tanto para mejorar el sistema en su planificación, implantación e implementación y resultados, como para atacar los elementos que deben ser mejorados, dadas las limitaciones de la información que producen.

Por ello, desde que Scriven[6] planteó la diferencia entre evaluaciones sumativas y formativas, se abre paso con mayor fuerza la necesidad de acudir a evaluaciones orientadas a la mejora: procesuales, continuas, y globales.

2.1.2. Los objetos de la evaluación

Las evaluaciones del Sistema educativo son instrumentos que ayudan a la reflexión sobre el mismo, a fundamentar los ajustes y a introducir las reformas pertinentes. A la tradicional evaluación de los aprendizajes por parte del profesorado se vienen uniendo en los últimos tiempos otro tipo de evaluaciones, como la de profesores, programas, centros educativos y hasta del sistema educativo. Pero, de inmediato, se aprecia que tales evaluaciones marchan cada una por su lado: objetos a evaluar no relacionados, objetivos muy diferentes, metodologías diversas, resultados poco compatibles, etc.

Sin dejar de reconocer que los nuevos objetos de evaluación –programas, profesores, centros, sistema educativo entendido desde una concepción global- pueden tener, y lo tienen, sentido y objetivos propios e independientes, parece claro que, desde un punto de vista de la calidad del sistema educativo y de la calidad que se oferta en centros y aulas, sería deseable una confluencia de sus planteamientos, tan amplia como sea posible, y una concordancia de sus aportaciones.

2.1.3. Las características de la evaluación

Como consecuencia, parece conveniente recomendar una concepción de la evaluación caracterizada por las tres grandes notas siguientes: *integral, integrada e integradora.*

Con el término *integral* se quiere destacar la necesidad de que ninguna dimensión relevante del diseño, de los procesos y de los resultados quede fuera de la evaluación. Hacerlo así representaría dejarla fuera de las aportaciones de la evaluación a su mejora. Por otra parte, no abordar la evaluación de determinados aspectos puede llegar a alterar el currículo de los centros educativos, en la medida en que se puede transmitir la idea, al menos subrepticiamente, de que lo verdaderamente importante es objeto de evaluación, y lo que no tiene tanta relevancia queda fuera de la misma. Una actuación tal altera el currículo al orientar el esfuerzo y el trabajo de educadores y alumnos hacia aquellos objetivos que son objeto de evaluación, dejando al resto en un segundo plano.

La consideración de la evaluación como *integrada* hace de ella una actividad que debe estar, como las demás –programación, metodología, actividades, materiales, recursos- y como los propios educadores, al servicio de la calidad de la educación, en modo alguno como algo yuxtapuesto, añadido, al margen del proyecto educativo. Antes al contrario, debe estar en sintonía y armonía con todos ellos, y todos juntos, al servicio del proyecto educativo de calidad.

La integración armónica de la evaluación con la actividad educativa la convierte en un *medio* más, junto al resto de los programados, diseñados y desarrollados por el profesorado para alcanzar los objetivos de su programa, entendido el término *programa* como un *plan de acción* a su servicio. En esta línea, el carácter integrado de la evaluación hace del proyecto, de los

procesos y no sólo de los resultados, su objeto de análisis. Es más: la evaluación puede, y hasta debe, presentar una función *diagnóstica* a la hora de asignar programas –evaluación inicial, preventiva- o de diseñar actuaciones correctivas o de mejora.

Por último, el carácter *integrador* hace de la evaluación un componente *activo* de la calidad, en lugar del meramente pasivo que suele corresponderle cuando se limita a emitir juicios de valor sobre los resultados alcanzados. La evaluación así entendida dinamiza las actuaciones de profesores y alumnos, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica, fomenta la innovación y estimula el deseo de mejora continua, base de cualquier actuación pedagógica de calidad. En otras palabras, se crea una **cultura de la evaluación como proceso de mejora**.

Pero estas mismas notas y características que se predican de una evaluación pedagógica de los aprendizajes del alumnado deben hacerse extensivas, a fin de lograr la armonía de planteamientos, a los demás objetos de evaluación: profesores, programas, centros y sistema educativo, aunque, una vez más, se deje constancia de que caben planteamientos diferentes cuando la evaluación sirva a la función de control o a otras próximas, como son la administrativa o la sociopolítica.

2.1.4. Aplicaciones incorrectas de la evaluación

Se concluía la introducción del punto 2 reseñando tres aspectos relativos a la evaluación que pueden incidir negativamente en la calidad de la educación:

- Su ausencia
- Su ejercicio incorrecto
- Su uso inadecuado

a) Ausencia de evaluación

La ausencia de la evaluación incide negativamente en la calidad porque priva de información relevante a quienes deben tomar decisiones sobre el sistema educativo o sobre su ámbito de responsabilidad: la educación que se da en centros y aulas. En ese sentido son ilustrativas unas palabras, ya añejas, de Lafourcade[7]:

"Sin la indicación de objetivos, el proceso sería un barco a la deriva; sin un buen complejo metodológico, una acción insegura y azarosa; sin aprendizaje, un esfuerzo inútil; sin evaluación, una empresa de la cual se desconocería su eficiencia, pese a que la tuviera; y sin reajuste, una tarea a medias".

El valor de la evaluación no reside tanto en los juicios valorativos en que consiste como en la información que ofrece, una información que, últimamente, se viene concretando en los denominados *puntos fuertes* y en las *áreas de mejora,* así como en las decisiones que de ellas derivan, tanto más adecuadas y ajustadas cuanto más rica, válida y precisa sea aquélla. Parece una obviedad que si algo no se evalúa no se dispondrá de información sobre ello, por lo que se carecerá de información relevante que sustente las decisiones que sea preciso tomar para su mejora.

b) Ejercicio incorrecto

Se trata, fundamentalmente, de una cuestión técnica. Las aportaciones de la evaluación sólo son tales cuando se realiza de conformidad con las exigencias técnicas.

En el ámbito de la evaluación del sistema educativo, los problemas fundamentales tienen que ver con el muestreo y con la validez, la fiabilidad, y la valía de la información.

El muestreo debe cumplir con las exigencias de la selección imparcial y de la suficiencia de su tamaño para alcanzar el máximo de representatividad; la validez debe asegurar la plena armonía entre dos grandes objetos: el currículo y el contenido de las pruebas y demás instrumentos de recogida de información; la valía debe permitir que la información sea lo suficientemente detallada como para servir de base a las decisiones de mejora. En este sentido, la "*valía*" puede traducirse de alguna manera por lo que técnicamente denominamos *"evaluación de criterios".*

Precisamente, la modalidad de pruebas que se conocen como criteriológicas implica una dificultad que debe ser debidamente atendida: se trata del establecimiento de los estándares y puntos de corte que permitan decidir si los niveles alcanzados son o no adecuados, suficientes y satisfactorios.

Un problema añadido es el de la *comparabilidad* de los resultados. Si se habla del sistema educativo será preciso identificar sus elementos fundamentales y comunes, para hacer de ellos el cuerpo de la evaluación, lo que no obsta para que las comunidades con peculiaridades significativas puedan, además, incorporarlas como objeto de evaluación.

Si de la evaluación del sistema se pasa a la de los centros educativos, entendidos como un proyecto común, compartido por la comunidad educativa, en el que se integran profesores y alumnos con los correspondientes programas de enseñanza/aprendizaje y las acciones sistemáticas fuera de las aulas al servicio de los objetivos especialmente de los no académicos, los retos técnicos tienen que ver, junto con la validez de la información con su función formativa. Si la primera debe permitir unas calificaciones justas, la segunda –sobre la base de la primera- ha de facilitar la toma de decisiones inmediatas, facilitando así la eficacia de las mismas.

Con todo, un importante reto técnico tiene que ver con una de las exigencias recogidas en los estándares para la evaluación de programas; en concreto, se trata del criterio de *viabilidad o factibilidad*, cuyo sentido es el de *asegurar que una evaluación sea realista, prudente y moderada.* Además de lo allí señalado, es preciso hacer notar la necesidad de que la evaluación no sobrepase, en un exceso de perfeccionismo, la necesaria dedicación de los responsables de los centros, y del propio profesorado, a lo que es su tarea fundamental: el logro de la calidad de su oferta, de sus programas y de sus resultados. Modelos y planteamientos realistas deben situar a la evaluación en su justo lugar.

Una consideración dinámica de la evaluación de centros puede ser la solución adecuada. No se trataría de llevar a cabo una evaluación completa todos los años sino de contar con un plan sistemático que permita la evaluación de los aspectos fundamentales con una concreta secuencia, además de la evaluación específica de las decisiones de mejora tomadas como consecuencia de evaluaciones precedentes.

c) Uso inadecuado

El sentido fundamental de la evaluación es promover la *mejora* de la realidad evaluada, por lo que sus aplicaciones deben centrarse en este objetivo fundamentalmente y no en establecer conclusiones que se desvíen del mismo.

Un aspecto problemático en relación con el uso de la evaluación es el de los *ranking* ya que, sobre la base de la enorme dificultad técnica para la ordenación de resultados en una escala ordinal de mejor a peor, las consecuencias pueden ser fuertemente negativas para aquellos centros que obtienen puntuaciones más bajas, con frecuencia como consecuencia de factores externos que condicionan la eficacia de la actuación de los profesionales. La importancia de la información no debería centrarse en el orden en que se sitúa cada centro en el conjunto de ellos, sino en la **identificación de lo que va bien y de lo que debe ser mejorado**, y ello tanto en relación con algún patrón o parámetro –el nivel medio de un país, de una autonomía, de una provincia, de una determinada institución...- como, sobre todo, con los datos de evaluaciones anteriores, que permiten apreciar el retroceso, el progreso o el estancamiento.

Por otra parte, y dada la práctica imposibilidad de llegar a una valoración final global, integradora de los diferentes componentes de la calidad, convendría ofrecer un perfil de la situación del sistema y de los centros en relación con cada uno de los componentes relevantes de la evaluación llevada a cabo.

En el marco de este apartado –uso inadecuado de la evaluación- se deben señalar ciertas prácticas evaluativas al margen de la ética, tanto por parte de los responsables del sistema o de los centros –ocultando o disfrazando información- o de los profesionales, no ofreciendo la información y la colaboración necesarias para unos resultados válidos y veraces. Las siguientes palabras de Stufflebeam[8], por duras que parezcan, no dejan de reflejar una realidad más extendida de lo que parece:

"... los charlatanes y los manipuladores utilizan a menudo la evaluación de una manera inadecuada para lograr sus objetivos. Puede que recopilen información rigurosamente, pero no revelan las verdaderas conclusiones, o lo hacen de un modo selectivo, o incluso las falsifican, engañando tanto a la gente como a sí mismos".

No debería extrañarnos, en tal sentido, que los citados estándares para la evaluación de programas dediquen un conjunto de normas, ocho en total, al criterio de *honradez*, incluyendo entre ellas las relativas a su *orientación al servicio,* y a la necesidad de que la

evaluación sea *completa y justa* además de que sus resultados, en su totalidad, sean *accesibles a las partes interesadas y afectadas por la evaluación.*

Llegados a este punto, convendría enumerar "alg*unas cautelas que conviene utilizar desde el inicio para evitar las resistencia que el sentirse evaluado genera*" (Santos Guerra[9], 1993). De forma sucinta, entendemos que:

- El Plan de evaluación y sus reglas deben estar claras desde el comienzo. Las reglas deben de ser negociadas, adaptables a situaciones nuevas y, en ningún caso, arbitrarias. El proceso debe ser transparente en todo momento.
- La evaluación interna no puede obstaculizar el desarrollo normal de las actividades. Las discrepancias y las resistencias también forman parte del proceso de evaluación. Se pueden dar intentos de capitalizar los resultados buscando confirmar comportamientos o modificarlos; éstos son inevitables pero deben ser identificados. Igualmente se puede intentar parar el proceso, y se hace necesario mantenerlo con firmeza clarificando planteamientos y limitando malas interpretaciones.
- Es indispensable la participación del alumnado y las familias para triangular la información; esto puede generar recelos en parte del profesorado.
- Tener en cuenta la existencia de posibles "efectos secundarios" no previstos o no deseados, para evitarlos en la medida de lo posible: provocar competición y enfrentamientos, favoreciendo el atrincheramiento en posiciones previas y culpando a la evaluación de la situación; convertir la evaluación en un ajuste de cuentas; tomar en consideración solamente los resultados que son acordes con las intenciones propias; descalificar los resultados cuando no interesan las conclusiones; realizar una evaluación parcial, eliminando parcelas que pueden ser problemáticas; publicar de manera interesada algunos aspectos de la evaluación.

En conclusión. Si se respetan los planteamientos anteriores, en relación con el ejercicio técnico de la evaluación, y se evitan en el mayor grado posible sus defectos, la evaluación puede convertirse en un *medio* relevante al servicio de los objetivos educativos del sistema, de los centros educativos, de cada profesor en su aula y en el ámbito de sus responsabilidades académicas, además de ofrecer una información valiosa para las personas interesadas y para los responsables.

2.2. LOS INDICADORES DE LA CALIDAD

La estrecha relación apuntada entre "calidad" y "evaluación", así como el reconocimiento del derecho de los ciudadanos a una educación de calidad, a recibir información sobre la misma e incluso a que se le rindan cuentas del uso y de los resultados de las cuantiosas inversiones en educación, ha dado lugar a una preocupación generalizada por la evaluación de los sistemas educativos.

En nuestro país, la LOGSE creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), encargado de la evaluación general del sistema educativo, orientada a *"la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y la propia Administración*" (Art. 62.1). Por su parte, la LOPEG, en su Art. 28, recogió y amplió tales planteamientos.

En la LOCE, el INCE cambia su denominación (Art. 96.1), pasando a llamarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Y es en el artículo 98 donde se le encomienda la elaboración periódica del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación,* atribuyéndole la misión de contribuir "*a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas como de las Administraciones, los alumnos o las familias".*

Forzoso es reconocer que los indicadores tienen una vida previa a tales normativas, aunque sea a partir de este momento cuando adquieren un carácter de oficialidad que les confiere un estatus de mayor relieve.

Provenientes fundamentalmente del ámbito de la Economía donde, justo es reconocerlo, es más fácil y objetiva su elaboración e interpretación, la OCDE promueve a mediados de los ´80 su elaboración en el campo educativo a fin de poder disponer de datos comparables sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. Entre los sistemas de indicadores podemos reseñar el *Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES)*, debido a la OCDE, con inicio en 1987, al que se hará referencia más adelante.

2.2.1. Concepto de "indicador"

Un indicador es un indicio, una señal de algo que resulta difícil de desentrañar. Por lo general, un indicador es un conjunto sintético de información, de datos, en relación con algún aspecto –dimensión, variable, componente- del sistema educativo. Tal información, generalmente descriptiva y cuantitativa, progresivamente va complementándose con otra de naturaleza más cualitativa e interpretativa.

Una definición expresa es la debida al profesor De Miguel[10]:

"Todo dato empírico –ya sea cuantitativo o cualitativo- recogido de forma sistemática, en relación con unas metas o procesos, que permite estimar la productividad y/o la funcionalidad del sistema."

A los rasgos que el profesor De Miguel atribuye al concepto "indicador" se pueden añadir otros, recogidos de los documentos en los que, anualmente, el INECSE y las Comunidades Autónomas publican el sistema de indicadores como son:

- **Su relevancia y significación**: los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes del sistema educativo.
- **La inmediatez**: los indicadores deben facilitar una idea rápida y global del estado y situación del sistema educativo, ofreciendo sus rasgos más característicos de forma sintética.
- **La solidez técnica**: es decir, validez y fiabilidad.

- **La viabilidad**: implica la obtención y cálculo factible de los indicadores, tanto en términos de la información que se necesita como de su coste.
- **La estabilidad o perdurabilidad:** supone la estabilidad temporal de los indicadores calculados, de modo que se asegure la posibilidad de estudios longitudinales del sistema educativo.
- **La selección consensuada**: el proceso de selección de indicadores es siempre difícil, puesto que obliga a poner de acuerdo puntos de vista no necesariamente coincidentes y prioridades diferentes. Es fundamental que dicho proceso esté regido por la búsqueda del consenso.

Si nos centramos en el terreno de la educación, un indicador no es sino un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa, o un dato o una información (general aunque no forzosamente de tipo estadístico) relativos al sistema educativo o a alguno de sus componentes capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su estado. A pesar de que habitualmente se identifican los indicadores con medidas de carácter cuantitativo (medida estadística) o dato numérico, es preciso ampliar su concepto al ámbito cualitativo para reflejar más adecuadamente el fenómeno educativo.

Por lo general, los indicadores suelen referirse a variables modificables, que gozan de notable estabilidad, asequibles a la medida y, en consecuencia, comparables.

Tales características, que ponen de relieve sus virtualidades, nos sitúan también ante sus notables limitaciones, unas limitaciones que será preciso superar si no queremos que se subvierta su sentido pasando de medio o instrumento a fin. En efecto: en la medida en que una determinada lista de indicadores sea considerada como manifestación o concreción de la calidad de la educación, todo lo que allí no aparezca será considerado ajeno a la calidad y, por lo mismo, de menor importancia entre las personas responsables de la toma de decisiones.

2.2.2. Objetivos de los indicadores

Según la Asamblea General del Proyecto INES, celebrada en Lugano en septiembre de 1991, los indicadores se orientan a proporcionar *información regularmente puesta al día sobre la organización y funcionamiento de los sistemas educativos. Facilitan información sobre el modo como reaccionan los sistemas a los cambios en las prioridades de política y a los actuales desarrollos de la sociedad".*

De modo más general, los indicadores se utilizan para identificar los puntos fuertes y débiles del sistema, ayudar a su mejora continua, disponer de información para compararse con otros sistemas, rendir cuentas ante la sociedad, valorar los resultados obtenidos facilitando la toma de decisiones y contar con referencias y con modelos de referencia.

2.2.3. Sistemas de indicadores

El ya citado *Proyecto INES,* debido al Comité de Educación y al Centro para la Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (CERI), recoge los indicadores agrupados en cuatro grandes ámbitos:

- ***Contexto****:* estadísticas de escolarización, contexto socioeconómico y demográfico, financiación, costos y recursos.
- ***Rendimiento de los alumnos****:* resultados del alumnado (aprendizaje, socialización, competencias transversales...).
- ***Relaciones entre educación y empleo****:* inserción laboral, salarios y estabilidad en el empleo que alcanzan los egresados, transición escuela / trabajo, nivel educativo de la población adulta *...*
- ***Contexto y procesos educativos****:* transformación de entradas (*inputs)* en salidas (*outputs).*

Junto a ellos, los Indicadores de la OCDE que, en su versión de 1995, incluyen un amplio abanico organizado en torno a tres grandes ámbitos –*Contexto de la Enseñanza, Costes, recursos y procesos educativos, y Resultados de la Enseñanza-* estructurados en 13 grandes apartados y 49 indicadores:

I. Contexto de la enseñanza

- ***Demográfico****:* tres indicadores
- ***Económico y social****:* tres indicadores
- ***Opiniones y esperanzas****:* siete indicadores

II. Resultados de la enseñanza

- ***De los alumnos****:* dos indicadores
  - *Progreso y frecuencia en la lectura.*
- ***Del sistema de* enseñanza***:* cuatro indicadores
  - *Graduación en la enseñanza secundaria de segundo ciclo*
  - *Graduación universitaria*
  - *Títulos universitarios*
  - *Personal en Ciencias e ingeniería*
- ***Del mercado de* trabajo***:* cuatro indicadores
  - *Paro y nivel de formación*
  - *Formación y salarios*
  - *Formación de los trabajadores*
  - *Situación del empleo para los que terminan su formación*

III. Costes, recursos y procesos escolares

- ***Gastos de educación:*** cinco indicadores
- ***Fuentes de fondos educativos:*** tres indicadores
- ***Participación en la educación:*** siete indicadores

- ***Tiempo de enseñanza:*** dos indicadores
- ***Procesos escolares:*** un indicador
- ***Recursos humanos:*** seis indicadores
- ***I+D educativo****:* dos indicadores

En su informe publicado el 2002 la OCDE presentó un total de 33 indicadores, agrupados de la forma siguiente:

- **Indicadores de resultados del aprendizaje**: 14
- **Indicadores de recursos económicos y humanos**: 6
- **Indicadores de acceso a la educación, participación y promoción**: 6
- **Indicadores de contexto pedagógico y organización escolar**: 7

La relación completa es la siguiente:

1. Indicadores de resultados del aprendizaje

- Proporción de diplomados de secundaria y nivel de formación de la población adulta
- Proporción de obtención de diplomas terciarios
- Nivel de formación de la población activa y de la población adulta
- Reparto de diplomados por dominio de estudios
- Comprensión de lectura en los jóvenes de 15 años
- Cultura matemática y científica en los jóvenes de 15 años
- Variación de rendimientos según tipos de centros
- Compromiso y conocimientos cívicos
- Status de los padres y rendimiento de los alumnos
- Lugar de nacimiento, lengua hablada en familia y comprensión escrita en los jóvenes de 15 años
- Tasas de empleo según el nivel de formación
- Estimación del número de años que serán invertidos en formación, actividad e inactividad laboral entre los 15 y los 29 años
- El rendimiento de la educación: tasas de rendimiento privado de la educación y sus determinantes
- El rendimiento de la educación: relación entre capital humano y crecimiento económico

2. Indicadores de recursos económicos y humanos

- Gasto en educación por estudiante
- Gastos en función del tipo de centro en porcentaje sobre el PIB.
- Gasto públicos totales de la educación
- Proporción de la inversión pública y privada en los centros escolares
- Ayudas públicas a los estudiantes

- Gastos en los centros escolares según categoría de los servicios y recursos

3. Acceso a la educación, participación y promoción

- Tasas de escolarización
- Tasas de acceso y expectativas de escolarización en la enseñanza terciaria y participación en la secundaria
- Estudiantes extranjeros en la enseñanza terciaria
- Participación de la población adulta en actividades de formación continua
- Formación y empleo de los jóvenes
- La situación de los jóvenes poco cualificados

4. Contexto pedagógico y organización escolar

- Número total de horas de escolarización prevista para los alumnos entre 9 y 14 años
- Ratios de aula y ratios de alumnos por profesor
- Accesibilidad y utilización de los ordenadores en el marco escolar y familiar
- Actitudes y prácticas de los varones y las chicas en el dominio de las TIC
- Clima en los establecimientos escolares
- Salario de los docentes en los centros públicos de primaria y secundaria
- Número de horas de docencia y tiempo de trabajo de los docentes

Otros tipos de indicadores, de análogas características, se encuentran en algunos documentos de la Comisión de las Comunidades Europeas, como los *Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar*, o el denominado *Educación y formación 2010* (noviembre de 2003). En el primero de ellos, después de presentar los "retos en materia de calidad de la Educación en Europa", se recoge *"una serie limitada de dieciséis indicadores que abarcan los cuatro ámbitos siguientes:*

- **Nivel alcanzado** en los ámbitos de las matemáticas, la lectura, las ciencias, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las lenguas extranjeras, la capacidad de «aprender a aprender» y la educación cívica.
- **Éxito y transición**: este indicador determina la capacidad de los alumnos de llevar a buen término sus estudios verificando el índice de abandono, la finalización de la enseñanza secundaria superior y el índice de escolarización en la enseñanza superior.
- **Supervisión de la educación escolar**: este indicador permite verificar la participación de las partes interesadas en los sistemas educativos a través de la evaluación y la supervisión de la educación escolar, y de la evaluación de la participación de los progenitores.
- **Recursos y estructuras**: este indicador se centra, fundamentalmente, en los gastos efectuados en materia de

educación por estudiante, en la educación y la formación del profesorado, en el índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil y en el número de estudiantes por ordenador.

Estos son, en detalle, los 16 indicadores a los que alude el documento:

a) Nivel alcanzado por los alumnos:

1. Matemáticas
2. Lectura
3. Ciencias
4. Tecnologías de la Información y la Comunicación
5. Lenguas extranjeras
6. Capacidad de "aprender a aprender"
7. Educación cívica

b) Éxito y transición:

1. Índices de abandono escolar
2. Finalización de la educación secundaria superior
3. Índices de participación en la educación superior

c) Supervisión de la educación escolar:

1. Evaluación y supervisión de la educación escolar
2. Participación de los padres

d) Recursos y estructuras:

1. Formación del profesorado
2. Escolarización en preescolar
3. Número de estudiantes por ordenador
4. Gastos educativos por estudiante

En el documento "*Educación y formación 2010"* se afirma que *"en su mayor parte, los cinco niveles europeos de referencia (benchmarks) adoptados por el Consejo "Educación" en mayo de 2003 serán difíciles de alcanzar antes de 2010"*. Estos planteamientos tienen relación con lo establecido en marzo de 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa, donde se adoptó el objetivo de que, antes de concluir 2010, la Unión Europea tenía que: *"convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social".*

El documento contiene un anexo donde se muestran los resultados estadísticos de los siguientes indicadores:

- **Abandono escolar prematuro**: Porcentaje de la población de 18-24 años de edad que sólo ha realizado el primer ciclo de los estudios secundarios y no prosigue sus estudios o formación.
- **Titulados en Matemáticas, Ciencias y Tecnología**: Que incluye estos dos subindicadores:
  - El número total de titulados universitarios en matemáticas, ciencias y tecnología.

        - La proporción de estudiantes matriculados en matemáticas, ciencias y tecnología, en relación a todos los estudiantes de la enseñanza universitaria
    - **Conclusión del Ciclo Superior de estudios universitarios**: Porcentaje de personas mayores de 22 años que han concluido al menos el ciclo superior de la enseñanza secundaria.
    - **Competencias clave**: Porcentaje de alumnos con competencias iguales o inferiores al nivel 1 de la escala de competencias en lectura de PISA.
    - **Participación en el Aprendizaje Permanente**: Porcentaje de la población de 25-64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta.
    - **Inversión en recursos humanos:** Incluye los siguientes subindicadores:
        - Gasto público en educación como porcentaje del PIB.
        - Gasto total en instituciones educativas por alumno/estudiante por nivel de estudios en relación con el PIB por cápita.

Terminaremos esta reflexión reseñando dos importantes publicaciones, una de ámbito internacional, el Proyecto PISA y nuestro *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.*

ISA es un programa promovido por la OCDE, cuyos datos son recogidos en el año 2000 y, más recientemente, en 2003 (Ministerio de Educación y Ciencia: 2004). Se centra en tres grandes áreas curriculares, con las correspondientes competencias: Lectura, Matemáticas y Ciencias, con alumnos de quince años de edad. Desde luego, nadie podrá poner en duda la importancia de estos datos, pero tampoco será fácil argumentar que en ellos reside el núcleo de la calidad de la educación, su naturaleza y esencia.

Por su parte, el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación,* elaborado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que ha dado lugar a tres publicaciones (en 2000, 2002 y 2004). Para la selección de los indicadores se han seguido criterios basados en la relevancia y significación, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y selección consensuada así como los cinco bloques de contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados educativos que permiten encuadrarlos y clasificarlos.

Con respecto a años anteriores, en 2004 se ha ampliado la selección de indicadores para contener todos los puntos de referencia (benchmarks) establecidos en los Objetivos Europeos de Lisboa en Educación y Formación para 2010.

Los indicadores se distribuyen en 5 grandes apartados: Contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados que, a su vez, se subdividen en otros subapartados, tal como se muestra a continuación:

- **CONTEXTO**
  - **Contexto general:**
    - Proporción de población en edad escolarizable.
    - PIB por habitante
  - **Capital humano**
    - Relación de la población con la actividad económica.
    - Nivel de estudios de la población adulta.
  - **Expectativas sociales ante la educación:**
    - Expectativas de nivel máximo de estudios
- **RECURSOS**
  - **Recursos financieros y económicos:**
    - Gasto total en educación con relación al PIB.
    - Gasto público en educación.
      - Gasto público total en educación.
      - Gasto público destinado a conciertos.
    - Gastos en educación por alumno.
    - Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo.
      - Ordenadores en los centros educativos.
      - Acceso a Internet en los centros educativos.
  - **Recursos humanos:**
    - Proporción de población activa empelada como profesorado.
    - Alumnos por grupo y por profesor.
      - Alumnos por grupo educativo.
      - Alumnos por profesor.
- **ESCOLARIZACIÓN**
  - **Escolarización en cada etapa educativa**
    - Escolarización y población escolarizable.
    - Escolarización y financiación de la enseñanza.
  - **Escolarización y población**
    - Escolarización en las edades de 0 a 29 años.
    - Esperanza de vida escolar a los 6 años.
  - **Evolución de las tasas de escolarización en las edades de niveles no obligatorios**
    - Educación infantil
    - Educación secundaria post-obligatoria
    - Educación superior universitaria

- **Acceso a la Educación Superior**
    - Pruebas de acceso a la universidad
    - Alumnado de nuevo ingreso en la universidad
- **Atención a la diversidad**
    - Alumnado con necesidades educativas especiales.
    - Alumnado extranjero
- **Formación continua**
- **Participación en el aprendizaje permanente**

- **PROCESOS**
    - **Organización y funcionamiento de los centros**
        - Tareas directivas
            - Perfil del director de centros educativos
            - Tiempo dedicado a tareas directivas
        - Número de horas de enseñanza
            - Número de horas de enseñanza en educación primaria
            - Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria
        - Agrupamiento de alumnos
        - Participación de los padres en el centro
            - Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos
            - Participación de los padres en las actividades del centro.
    - **Práctica educativa**
        - Trabajo en equipo de los profesores
            - Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria
            - Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria
        - Estilo docente del profesor
            - Estilo docente del profesor de educación primaria
            - Estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria
        - Actividades del alumno fuera del horario escolar
            - Trabajos escolares en casa
            - Actividades extraescolares
        - Tutoría y orientación educativa

        - Tutoría y orientación educativa en educación primaria
        - Tutoría y orientación educativa en educación secundaria obligatoria
    - Formación permanente del profesorado
        - Formación permanente del profesorado de educación primaria
        - Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria
- **Clima escolar**
    - Relaciones en el aula y en el centro
        - Relaciones en los centros de educación primaria
        - Relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria

- **RESULTADOS**
    - **Resultados educativos de los alumnos**
        - Resultados en educación primaria
            - Resultados en Ciencias, Geografía e Historia
            - Resultados en Lengua castellana
            - Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa)
            - Resultados en Matemáticas
        - Resultados en educación secundaria obligatoria
            - Resultados en Geografía e Historia
            - Resultados en Lengua castellana y Literatura
            - Resultados en Lenguas extranjeras (Lengua inglesa)
            - Resultados en Matemáticas
        - Competencias clave a los 15 años de edad
            - Competencia clave a los 15 años en Lectura
            - Competencias clave a los 15 años en Matemáticas
        - Adquisición de actitudes y valores
            - Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria
            - Manifestación de conductas en los alumnos de secundaria obligatoria
    - **Promoción y certificación**

- Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria
- Abandono escolar prematuro
- Tasas de graduación
  - Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria
  - Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios
  - Tasas brutas de graduación en estudios superiors universitarios
  - Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología

- **Resultados a largo plazo:**
  - Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos
    - Educación de los padres y educación de los hijos
    - Situación laboral de los padres y educación de los hijos
  - Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo
    - Tasa de actividad según nivel educativo
    - Tasa de desempleo según nivel educativo
  - Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios
    - Ingresos laborales de toda la población y nivel de estudios
    - Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios

Sin duda, el Sistema Estatal es el más completo de los existentes y representa un notable esfuerzo por abordar aspectos cercanos al planteamiento de calidad recogido en este documento. Son de destacar en este sentido algunos de los indicadores relativos a los *procesos educativos*, en particular los relacionados con la dirección de los centros, la participación de los padres en el centro, al trabajo en equipo de los profesores –esencial siempre que de educación se hable- o el estilo docente del profesorado.

Del mismo modo, conviene destacar en este mismo apartado la importancia concedida a la tutoría y a la formación del profesorado, así como a las relaciones en el aula y en el centro, donde se analiza el grado de satisfacción por tales relaciones como manifestación del clima de aula.

También en el ámbito de los resultados educativos se dan pasos importantes, y ello en dos grandes direcciones:

a) Concediendo importancia no sólo a los resultados en Lengua y Matemáticas, sino en otras materias del currículo.

b) Abordando el siempre difícil tema de los comportamientos.

En este último aspecto, conviene destacar el hecho de haber planteado indicadores en relación con las actitudes y valores, analizando el grado en que se manifiestan ciertas conductas, como son las de agresividad, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal. Una importante limitación del indicador tiene que ver con el hecho de que los datos sean recogidos sólo a partir de las familias y no del profesorado.

2.2.4. Algunas propuestas a considerar

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, hay dos ideas básicas que podrían dar a los indicadores un valor superior y reducirían los riesgos apuntados.

La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de seguir trabajando para perfeccionar el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, concediendo el papel que demandan todos los objetivos del sistema educativo, en pro de la máxima coherencia y de su interna armonía. En definitiva: todos los grandes objetivos de nuestro ordenamiento deberían ser objeto de análisis mediante los correspondientes indicadores.

La segunda se orienta a la necesidad de dotar a los centros educativos de herramientas que permitan a cada uno de ellos situar sus propios datos en el contexto que le es propio: centros educativos de su propia red, de su localidad o provincia, de su región o autonomía, de España o de Europa. De este modo, los responsables de los centros dispondrían de información relevante para los procesos de evaluación interna y, sobre todo, para la toma de decisiones de mejora.

Los indicadores, de carácter global y dinámico, responden a las necesidades de un mundo globalizado. Mediante la información que ofrecen los estados pueden disponer de referencias, de sistemas de referencia y hasta de modelos a emular.

Los indicadores podrán hacer un gran servicio en la medida en que se dé la máxima coherencia posible con los grandes objetivos de los sistemas educativos y sirvan de referencia a los centros educativos a la hora de tomar decisiones de mejora.

Deben hacerse esfuerzos para evitar los efectos no deseables de los indicadores y, por el contrario, para lograr en el mayor grado posible la comparabilidad de la información que ofrecen.

2.2.5. Las competencias básicas

El término *competencias básicas* aparece recogido las últimas leyes educativas y, su grado de consecución, es una de las principales variables a considerar en las evaluaciones de diagnóstico del Sistema Educativo convirtiéndose, asimismo, en un elemento clave de la promoción del alumnado.

Vale la pena señalar dos importantes cuestiones, que no quedan clarificadas en los textos legales. La primera de ellas se refiere a la definición expresa de tales competencias, que no existe, lo que, sin duda, trae consigo dificultades a la hora de llevar a cabo la construcción de los instrumentos –esencialmente pruebas- necesarios para su evaluación; la segunda, a las

posibles implicaciones metodológicas que el término “competencias” pueda representar.

El concepto de competencia

Con independencia de la definición oficial que pueda hacerse de “competencias básicas”, en el ámbito pedagógico se entiende por tales aquellas capacidades del alumnado que integran conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal. Su aprendizaje se da en los centros educativos y también fuera de ellos; como alguien ha dicho, no son todo el currículo pero van más allá del currículo pues se aplican a la resolución de diversos problemas de la vida real.

Según Arellano[11], la palabra “competencia” hace referencia a lo que un alumno sabe hacer y no a lo que sabe definir. Es una palabra que proviene de la formación profesional, en la que naturalmente se pretenden cultivar habilidades y destrezas que capaciten para poder ejercer un oficio.

También se ha definido como la capacidad de poner en marcha, de manera integrada, aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. Así pues, pueden incluirse en este concepto tanto los saberes o conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes o compromisos personales.

Obviamente, las denominadas “*competencias básicas*” se deben promover y alcanzar en los primeros niveles del sistema educativo. Su importancia deriva de su papel condicionante y de su contribución a la capacidad de las personas para analizar, comprender y resolver problemas de la vida diaria.

En estrecha relación con las competencias básicas, la Comisión Europea adoptó, el 10 de noviembre de 2004, una propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave, en la que se definen las aptitudes, conocimientos y actitudes consideradas esenciales, que todo europeo debería tener para integrarse con éxito en una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Las ocho competencias clave en cuestión son las siguientes: comunicación en la lengua materna, comunicación en un idioma extranjero, cultura matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías, conocimientos básicos de informática, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas, espíritu de empresa, expresión cultural.

2.3. LAS EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Si el centro educativo como unidad está implicado en la calidad de la educación parece una obviedad, de conformidad con los anteriores planteamientos, que, al igual que debe ser evaluado el aprendizaje del alumnado, y su contrapartida: los programas de sus profesores, y hasta el sistema educativo, también deba ser objeto de evaluación.

Sorprende, no obstante, lo tarde que los centros educativos han sido considerados *objeto* de evaluación; la explicación puede encontrarse en la dificultad objetiva para abordar la tarea, en la falta de evidencias sólidas sobre su influjo en los resultados y en la calidad, o en la carencia de

modelos, propuestas y personal capacitado. Pero estas razones deberían servir sólo como explicación y no como coartada. Una vez establecida con suficiente apoyo de la teoría y de la investigación pedagógicas la influencia del centro como unidad en el logro de las metas educativas, y una vez identificadas las variables más relevantes y su naturaleza modificable, parece que los obstáculos a la evaluación de centro deben ser superados y que se debe afrontar, de una vez por todas, de forma sistemática, su evaluación.

Teniendo en cuenta la dificultad normativa para definir, tutelar y evaluar el hecho educativo y siendo conscientes de la influencia de las familias, el profesorado y el alumnado en el mismo; es necesario reflexionar, en este documento, sobre el papel que los profesionales de la educación en particular y la comunidad escolar en general, tienen en el desarrollo de las evaluaciones en los centros educativos.

2.3.1. Evaluaciones externas frente a evaluaciones internas

La normativa habla de evaluaciones externas e internas. En el modelo de calidad propuesto en el punto 1 de este documento ya aparecen recogidos ambos tipos de evaluaciones: las segundas, en el marco de los *medios y recursos al servicio de la calidad,* y las primeras como un componente independiente, destinado a proporcionar información transparente a la sociedad y a responder ante ella del uso y resultados de los medios y recursos puestos a su servicio.

No cabe duda de la importancia, y potencial utilidad, de ambos tipos de evaluación. Si la trascendencia personal –formación de los educandos- y social –respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad- y la cuantía de los medios y recursos puestos al servicio del sistema educativo por las autoridades políticas y por las familias exigen disponer de información y rendir cuentas ante el cuerpo social, desde un punto de vista estrictamente pedagógico resulta vital contar con un buen sistema de evaluación interna, integral e integrada en el conjunto de medios y recursos, dinamizándolos al servicio de su eficacia, eficiencia, efectividad y satisfacción de la comunidad educativa.

Si las evaluaciones externas cuentan, al menos en teoría, con la colaboración de expertos, tienen como contrapartida las reservas de muchas de las personas que deben implicarse activamente en su realización al considerar que pueden derivarse consecuencias negativas para ellas. Por tanto, y para que sean mayores los beneficios que los perjuicios derivados de la evaluación, es conveniente que tales evaluaciones vayan precedidas de una etapa de sensibilización y de explicación destinada a eliminar o, al menos, reducir tanto las actitudes negativas y los prejuicios como la expectativas poco razonables. Junto a ello, se debe contar con la participación de representantes de los centros evaluados, que puedan hacer oír su voz a la hora de interpretar la información y de llegar a conclusiones sobre puntos fuertes y áreas de mejora. En este sentido, es imprescindible implicar a los Consejos Escolares Autonómicos informándoles de las acciones de evaluación, de los instrumentos que se van a utilizar, de los criterios con los que se va a redactar el contenido de las pruebas y,

finalmente, recibir los informes pertinentes sobre los resultados de la evaluación

Obviamente, cuando tales evaluaciones externas están orientadas a la *certificación,* la última palabra siempre debe corresponder a los evaluadores externos.

Por el caso contrario, en el caso de las evaluaciones internas, la parte positiva reside en la inicial aceptación e implicación del personal o, mejor, de la comunidad educativa. Cabe pensar que, por ello, al carecer de los prejuicios y actitudes negativas, su colaboración en el ofrecimiento de información será mayor, con lo que esta será más válida y fiable, y las conclusiones más correctas, completas y adecuadas. Sin embargo, siempre existe el doble riesgo de la autocomplacencia y de la autoexculpación a la hora de asumir responsabilidades y de tomar decisiones de mejora sobre lo que va mal o, al menos, es claramente mejorable. Tales riesgos pueden resolverse o, al menos, limitarse, en la medida en que se cuente con el apoyo de personas expertas, de dentro o fuera, que monitoricen el proceso y deshagan cualquier prejuicio y resistencia.

Lo ideal es que los centros lleven a cabo evaluaciones internas periódicas que puedan ser parte de un proceso completado con evaluaciones externas. Cabe señalar, no obstante, que unas y otras pueden tener elementos y enfoques diferenciales, si bien, en su mayor parte, las internas pueden contribuir al mejor desarrollo de las externas, aunque no ocurra lo mismo al contrario. En cualquier caso, la comunidad educativa debería participar en las evaluaciones externas e internas con el objeto de preservar el carácter formativo de las mismas.

2.3.2. Dificultades y problemas para la evaluación de centros educativos

Los centros educativos son organizaciones muy complejas, con una serie de peculiaridades que las hacen difíciles de ser sometidas a evaluación, hasta el punto de que determinados profesionales consideren el intento como el límite de lo posible.

No obstante se han realizado propuestas variadas, algunas en el ámbito oficial, como ocurrió en su momento con el denominado *Plan EVA*, cuyo diseño comenzó en el seno del Ministerio a finales de 1990, aplicándose como programa piloto en 1991-92.

El Plan EVA, sobre la base de un objetivo general, *impulsar la autoevaluación de centros con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte,* respondía a los siguientes objetivos específicos:

- *Ofrecer a los centros un modelo y un conjunto de indicadores de evaluación que facilite la autoevaluación de su organización y funcionamiento.*
- *Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros en los que se lleve a cabo la evaluación, estimulando y apoyando la prosecución del proceso de evaluación iniciado en cada uno de ellos.*

- *Elaborar un informe general sobre la organización y el funcionamiento del conjunto de los centros evaluados que ayude a la Administración educativa a la toma de decisiones de tipo general.*

Una alternativa posterior ha venido siendo el Modelo de la EFQM, con sus nueve grandes criterios, organizados en dos bloques: los *agentes facilitadores* y los *resultados*, con sus correspondientes subcriterios y áreas por tratar. A él, al igual que a las normas ISO, nos referiremos con algún detalle en el apartado dedicado a los modelos de calidad.

De lo dicho parece fácil deducir cuáles son los problemas y dificultades que acompañan los procesos de evaluación de centros, y que pueden resumirse en el exceso de tiempo y dedicación que implican, y ello junto a las posibles tensiones ya apuntadas como consecuencia de los temores y reservas del personal en toda evaluación externa.

Modelos demasiado ambiciosos se hacen insostenibles, al tener que dedicar demasiadas energías y tiempo por parte del personal de la organización, creando actitudes negativas –falta de aprecio, negligencia, rechazo activo- y dando lugar a una falta de colaboración e implicación tanto en el desarrollo de la evaluación –diseño, recogida de información, toma de decisiones- como, sobre todo, en el trabajo al servicio de las decisiones derivadas.

Si la actitud negativa puede reducirse sensiblemente con la fase de sensibilización, el diseño debe traducirse en esfuerzos metodológicos orientados a la elaboración de modelos viales y asequibles. La dificultad estriba en la necesidad de una teoría pedagógica debidamente contrastada que permita identificar las variables fundamentales y el peso que corresponde a cada una de ellas en la explicación del rendimiento de los centros.

Otros problemas tienen un carácter entre metodológico y de capacitación. Se trata, en concreto, de los procesos de análisis y valoración de la información y de la toma de decisiones.

Efectivamente, en el análisis y valoración de la información, y la toma de decisiones correspondientes, los problemas derivan de la tendencia habitual a encontrar y señalar “culpables”. Vale la pena señalar que el sentido de la evaluación no es otro que mejorar la organización, y eso sólo se consigue cuando se logra el mayor acuerdo posible en la identificación de lo que va bien y de lo que se debe mejorar y, como consecuencia, cuando se suscita el acuerdo y el compromiso activo de la comunidad educativa con las decisiones que deban tomarse para lograr la mejora deseable.

Por tanto, cabe esperar de quienes deben conducir las sesiones de análisis, interpretación de la información y valoración correspondiente, así como la toma de decisiones y el diseño de los planes en que deben concretarse, que tengan la habilidad y la preparación necesarias para evitar cualquier desviación de estos principios y para reconducir la situación cuando se aprecien tensiones y comportamientos incompatibles con los mismos.

2.3.3. Evaluación de diagnóstico

En el marco de las evaluaciones de centros, además de las de carácter amplio, como las que se acaban de señalar, caben otras más limitadas.

De hecho, no son pocas las veces que se realizan evaluaciones que se pueden denominar parciales ya que tienen por objeto alguna de las dimensiones o se ponen al servicio de objetivos específicos.

En el primero de los casos, es frecuente encontrar evaluaciones del clima o ambiente de los centros, de los proyectos educativos o curriculares, de los programas de los profesores, de los planes de mejora, de la eficacia... En el segundo, podemos situar aquellas que, además de estar limitadas a alguna de las dimensiones, las enfrentan desde una concreta finalidad.

La normativa liga este tipo de evaluaciones a las competencias básicas de ambos niveles educativos, y les asigna un *"carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos",* quedando privadas de efectos académicos.

Planteadas así las cosas, este tipo de evaluaciones, si son concebidas y planificadas de conformidad con planteamientos técnicos rigurosos, pueden resultar de gran utilidad desde la doble perspectiva de la información secuencial que pueden ofrecer sobre cada cohorte de alumnos –desde la Educación primaria a la Secundaria obligatoria- y sobre sucesivas cohortes, permitiendo apreciar la evolución del alumnado y del sistema.

Se deja constancia de la necesidad de que respondan a planteamientos técnicos rigurosos a fin de que puedan aportar una información de naturaleza formativa, básica para tomar a tiempo decisiones -potenciadoras y correctivas- tanto en el nivel de centro como del sistema educativo, a la vez que aportan referencias de otros centros educativos y del propio centro en etapas anteriores, que pueden servir de emulación y estímulo.

A tales efectos técnicos, resulta imprescindible un trabajo previo destinado a la definición de criterios de las competencias básicas, a la construcción de bancos de ítems y de pruebas adecuadas debidamente calibradas, al establecimiento de estándares y a la fijación de puntos de corte. Junto a ello, y como contraste, será bueno establecer la relación de sus resultados con los obtenidos en la evaluación continua.

A la definición de competencias debería unirse el progresivo enriquecimiento del banco de ítems con otros que puedan poner de relieve la naturaleza de las dificultades experimentadas por el alumnado a partir de los resultados y tipo de respuestas dadas por sucesivas promociones de alumnos. De este modo, las sucesivas pruebas pueden ir ganando en capacidad diagnóstica de la naturaleza de las dificultades apreciadas.

Por último, es preciso señalar que, para completar una correcta evaluación de diagnóstico, se debe evitar cualquier tentación de organizar el curso en función de las pruebas, lo que, evidentemente, alteraría su sentido de medio, propio de este tipo de evaluación, al convertirlas en un fin con sentido en sí mismo.

2.3.4. Evaluación de la gestión

Señalábamos que pueden darse evaluaciones parciales. Una de las más actuales tiene que ver con la gestión de la calidad dado que, de un tiempo a esta parte, es frecuente que los centros educativos, públicos y privados, aborden su *certificación* como medio, entre otros, de alcanzar un reconocimiento externo que asegure su estabilidad y su mantenimiento en unos momentos en que la reducción del número de alumnos obliga en ocasiones al cierre de aulas y centros. Según AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación):

"*La certificación es la acción llevada a cabo por una entidad reconocida como independiente de las partes interesadas, mediante la que se manifiesta la conformidad de una empresa, producto, proceso, servicio o persona con los requisitos definidos en normas o especificaciones".*

Así pues, entidades independientes de las partes interesadas –titulares de centros, equipos directivos, asociaciones de padres...- pueden, a petición de parte, llevar a cabo evaluaciones de la gestión de la calidad.

Actualmente, y en el entorno educativo europeo, se están aplicando modelos y normas de gestión de calidad que presentan unas características muy definidas y que están siendo aceptadas y adoptadas por un número creciente de centros escolares y universitarios. Se trata del Modelo y Normas ISO y del modelo de gestión EFQM que desarrollaremos más ampliamente en los puntos 3.1.1 y 3.1.2, respectivamente.

2.3.5. Evaluación de resultados

Hablando de calidad, su forma más tradicional de entenderla ha venido siendo su concepción como *eficacia*. No parece discutible que toda organización tiene su sentido en el logro de sus objetivos, esto es, en la eficacia.

Tal vez por ello, los iniciales modelos de evaluación de programas que, de alguna manera, suponen una anticipación de los aplicables a las organizaciones, aunque éstas sean mucho más complejas, se centraron básicamente en la eficacia. Nos referimos a los denominados modelos tylerianos, por su referencia a Ralph Tyler[12] y su propuesta concretada en el *Eigth-Year Study.*

Las evaluaciones de la eficacia o de resultados tienen una doble limitación: de una parte, son reductivas –si se entienden como evaluaciones de la calidad- en la medida en que suelen centrarse en las materias académicas del currículo académico cuando los objetivos de calidad van mucho más allá, al incluir estrategias, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

La otra limitación se refiere al tipo de información que pueden ofrecer. Es evidente que si los resultados fueran plenamente satisfactorios, tales evaluaciones serían suficientes; sin embargo, es prácticamente imposible que todo salga de acuerdo con lo planificado y que los resultados colmen las expectativas. Pues bien: cuando esto ocurre, y ocurre siempre, este tipo de evaluaciones no ofrece información relevante sobre lo que pueden ser causas o explicaciones de los resultados mejorables, con lo que la

evaluación pierde casi toda su efectividad al no prestar la ayuda necesaria para la correspondiente toma de decisiones de mejora y el diseño de los planes pertinentes.

Vale la pena reseñar la necesidad de que tales evaluaciones cumplan los requisitos técnicos ya indicados: fiabilidad y validez de las técnicas utilizadas y enfoque por criterios de la evaluación.

2.4. LAS EVALUACIONES DEL SISTEMA

Podemos entender por "sistema" un método o conjunto de reglas o partes coordinadas según una ley, o que, ordenadamente relacionadas entre sí contribuyen a determinado objeto o función.

Tal como se recoge en las últimas grandes leyes educativas, uno de los factores esenciales de la mejora de la calidad de la enseñanza es la evaluación sistemática del Sistema Educativo. Se trata de una tarea compleja que debe de abarcar, en grandes rasgos:

- La organización general de las Administraciones Educativas.
- El funcionamiento de los centros escolares y de los programas educativos.
- El rendimiento de los alumnos.
- La participación de la sociedad.

La evaluación, por consiguiente, debe de extenderse a todo el ámbito educativo*,* es decir, a: los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa.

En consecuencia, cabría instar al Ministerio de Educación que se lleven a cabo tales planes de evaluación con urgencia, así como que se contemplen en la evaluación otros aspectos del contexto social tan determinantes, o más, que el propio sistema.

2.5. LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES

La importancia que viene adquiriendo la evaluación se comprende fácilmente cuando comprobamos la dimensión internacional de ciertas evaluaciones, con la consiguiente tendencia a la convergencia de planteamientos, facilitando así la confianza y, por tanto, la movilidad de personas y bienes.

En este sentido, se vienen llevando a cabo evaluaciones internacionales que tratan de ofrecer referencias a los Estados para orientar sus decisiones.

2.5.1. Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA)

El *Proyecto PISA* de la OCDE es el resultado de la actuación llevada a cabo por la Red A, encargada del área de los resultados educativos, del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (Proyecto INES, *International Indicators of Education Systems*).

PISA se plantea metas próximas a la idea de "competencias". El prólogo del informe del 2001 comienza haciéndose estas preguntas: "*¿Hasta qué punto están preparados los jóvenes para enfrentarse a los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar comunicar sus ideas de modo efectivo? ¿Disponen de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas?*

Pues bien, PISA pretende ofrecer a los gobiernos y a los ciudadanos unos resultados "comparables a nivel internacional". Y para ello, la OCDE puso en marcha el Programa PISA, que trata de hacer un seguimiento de los resultados educativos en un marco común. Esta comparabilidad permitirá el establecimiento de estándares y facilitará la evaluación

PISA se centra en la evaluación de la formación, capacidad o competencia en Lectura, Matemáticas y Ciencias con alumnos de 15 años y "*evalúa algunos aspectos de su preparación para la vida adulta*" (Introducción). La primera evaluación, llevada a cabo en el año 2000, fue publicada en 2001; se continuará en ciclos de tres años. En cada uno de ellos se estudia con mayor profundidad un área de contenido principal, con los 2/3 del total de la prueba. En el 2000, el área principal fue el Lenguaje; en el 2003, las Matemáticas, estando prevista para el año 2006 la evaluación del campo de las Ciencias.

Conviene señalar que para PISA, el concepto de formación es más amplio que la noción tradicional de la capacidad para leer y escribir (alfabetización). Un elemento fundamental es la consideración de que no hay una línea divisoria clara entre la persona formada o no, entendiéndose que, en realidad, estamos ante un continuo de formación.

Por otra parte, se considera que la formación se da a lo largo de toda la vida y que tiene lugar no sólo en las escuelas o a través del aprendizaje formal, sino a través de la interacción con los iguales, los colegas y las comunidades.

Aunque no es realista pensar que los jóvenes de 15 años aprendan en la Escuela todo lo que necesitan, sí es defendible que adquieran una base sólida para seguir aprendiendo. Para ello, para esa posibilidad de seguir aprendiendo *"necesitan comprender algunos principios y procesos básicos, así como tener flexibilidad para utilizarlos en situaciones diferentes".*

Digamos, para cerrar este apartado, que PISA selecciona en cada país entre 4.500 y 10.000 alumnos a los que pasa las pruebas de papel y lápiz, de elección múltiple y construcción de la respuesta, con una duración de dos horas. Lo esencial de las pruebas es la comprensión de conceptos, el dominio de procedimientos, y la capacidad para responder a situaciones diferentes dentro de cada campo.

2.5.2. Proyectos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA): FIMS y PIRLS

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) ha venido preocupándose, de forma muy especial, por la formación del alumnado en Ciencias y en Matemáticas, como consecuencia de la importancia que se concede a estas dos grandes áreas en el currículo

oficial de los sistemas educativos, toda vez que se las consideran base y fundamento del desarrollo de sociedades capacitadas tecnológicamente.

En 1964, la IEA llevó a cabo el Primer Estudio Internacional sobre Matemáticas (FIMS) y en 1970-71 realizó el Estudio sobre Seis Materias, donde se incluye por vez primera el estudio de las ciencias. Posteriormente, Matemáticas y Ciencias han vuelto a ser objeto de estudio e investigación en 1980-82 y en 1983-84, respectivamente. Ya en 1990, la Asamblea General de la IEA tomó la decisión de evaluar conjuntamente las matemáticas y las ciencias de manera regular cada cuatro años. Fruto de esta decisión fue el primer TIMSS, Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study*), realizado en 1995 que se repitió en 1999 y en 2003, con el nuevo nombre de Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, también conocido como TIMSS Tendencias. Su director ejecutivo fue Hans Wagemaker y se evaluaron a alumnos de 4º de Primaria y 2º de la ESO en Matemáticas y Ciencias.

La publicación citada presenta los marcos teóricos para posteriores evaluaciones. Los autores señalan que el marco teórico debe permitir la evolución de la evaluación en función de los cambios de los tiempos, si bien respetando lo que denominan el axioma: *"si quieres medir el cambio, no cambies la medida".*

Otro estudio interesante de IEA es el PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), destinado a medir las tendencias en el rendimiento de los niños de 4º de Primaria (10 años) en comprensión lectora, así como la política y prácticas relacionadas con esta destreza. En el año 2001 realizó su primer estudio y en 2006, el segundo.

Los países que participaron en PIRLS 2001 podrán con este nuevo estudio obtener datos sobre los cambios producidos en el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora durante el periodo de cinco años transcurrido. También pueden obtener información valiosa sobre los cambios en la enseñanza de la lectura y sobre cómo esos cambios han influido en el rendimiento de los alumnos en esta destreza.

Los países que se incorporan por primera vez, como sería el caso de España, pueden obtener unos primeros datos sobre los niveles de rendimiento de sus alumnos en comprensión lectora, así como datos sobre la influencia de la familia, el colegio y la clase en ese rendimiento.

En resumen, PIRLS proporciona tendencias y comparaciones internacionales en: el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º curso de Primaria (10 años); las competencias de los alumnos en relación con los objetivos de comprensión lectora; la influencia del ambiente familiar y cómo los padres pueden fomentar el aprendizaje en la lectura; la organización, el tiempo y los materiales utilizados en los colegios para aprender a leer; el currículo y las propuestas de clase para la enseñanza de la lectura

3. DESARROLLO DE LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

La realización de evaluaciones se lleva a cabo sobre la base de propuesta o modelos diferentes, unos modelos, por cierto, muy ambiciosos por lo general, lo que hace de las evaluaciones unas actuaciones gravosas en tiempo, medios y tensiones para el personal, que deberán ser minimizadas.

En la actualidad sabemos que las instituciones educativas son entidades complejas que han sido y son estudiadas desde modelos diversos, y no existe aún un consenso general sobre el más adecuado para su análisis. Además, la gran variedad de tipos de instituciones educativas, que abarca desde los centros de educación primaria, hasta los universitarios, pasando por los dedicados a la formación profesional, la formación ocupacional o la educación de adultos, obliga a considerar la necesidad de adaptar las evaluaciones a cada una de ellas.

Se debe disponer de algunos estándares comúnmente aceptados sobre algunos de los rasgos que deben cumplir las buenas evaluaciones, extraídos de la experiencia de expertos en evaluación educativa.

Todo este conjunto de circunstancias justifican la conveniencia de clarificar una serie de criterios para el diseño y desarrollo de procesos de evaluación de instituciones educativas.

Por otra parte, disponer de una serie de criterios previos a la puesta en marcha de programas de evaluación de instituciones educativas contribuye a:

- Que haya una mayor coherencia entre el modelo de evaluación y el modelo de institución educativa en el que se apoya, condición necesaria para dar sentido a la información obtenida por medio de la evaluación.
- Que el programa de evaluación se adapte mejor a las circunstancias particulares de la institución educativa a la que sirve.
- Que el proyecto de evaluación sea útil, viable, ético y riguroso.

Se pueden considerar diversos criterios derivados de la propia naturaleza de la evaluación, de la naturaleza de las instituciones educativas, y de la experiencia de expertos en evaluación.

Al iniciar un proceso de evaluación de una institución educativa no es necesario partir de cero, ya que la evaluación de instituciones educativas tiene cierta historia, se dispone de experiencias, modelos y referentes que pueden facilitar la tarea. Pero, ¿de qué tipos de modelos disponemos para evaluar instituciones educativas?

Los albores de la evaluación educativa de instituciones escolares suele situarse al principio de los años 30 del siglo XX, en EEUU. En los años 60 recibe un importante impulso con el estudio de los métodos de evaluación y el estudio comparativo de evaluación entre diferentes países. En los años

70 y 80 se produce un avance sustantivo tanto en el aspecto conceptual como en los métodos de aplicación, comenzando a considerarse la evaluación como un elemento consustancial al proceso educativo. En los años 90 se produce una mejora en los procedimientos de análisis de la información lo que permite establecer la insuficiencia de evaluar los centros considerando principalmente el rendimiento del alumnado, incluyéndose como cuestión fundamental el contexto económico-social en que se encuentra inmerso el centro, así como los procesos educativos que se desarrollan en el mismo.

En España, el primer intento sistemático oficial fue el ya citado *Plan EVA*, cuyo diseño comenzó en el seno del Ministerio a finales de 1990, aplicándose como programa piloto en 1991-92.

3.1. ALGUNOS MODELOS DE CALIDAD

Con independencia de los trabajos que sistemáticamente se llevan a cabo en las universidades, hay dos modelos de evaluación de la gestión de la calidad de los centros educativos, que sirven de soporte a muchas evaluaciones, y que se vienen implantando en centros públicos y privados. Se trata del Modelo europeo de excelencia, debido a la European Foundation for Quality Management, y de las Normas ISO, concretamente las de la familia 9000.

Estos modelos son la concreción de una filosofía de gestión de las *organizaciones* que se denomina **Calidad Total** y que pretende la obtención de la excelencia en los resultados de las mismas.

Por organización entendemos el *conjunto de personas e instalaciones con un claro establecimiento de responsabilidades, autoridades y relaciones, orientadas a conseguir determinados fines y objetivos.*

Las referencias a la *organización* deben realizarse teniendo en cuenta que son muchas y no siempre compatibles las formas de concebir el concepto de organización. Caben, en efecto, modelos más normativos (esencialmente burocráticos) o informales (destacan la importancia de las relaciones humanas); más racionales (centrados en la planificación) o *emocionales* (ponen de relieve la importancia de los factores emocionales y afectivos); con más énfasis en los aspectos tecnológicos o en los recursos humanos; con el punto de referencia en las estructuras organizativas globales, grupales o individuales.

Como se indica al hablar de *gestión,* es preciso reconocer que las organizaciones educativas presentan peculiaridades que deben ser tomadas en consideración a la hora de definir los sistemas de gestión adecuados para alcanzar los objetivos prefijados.

Otros dos movimientos que han contribuido al conocimiento y al cambio de los centros educativos: el movimiento que ha investigado la *eficacia de la escuela* y el movimiento que se ha dedicado a poner en marcha *proyectos de mejora* orientados al desarrollo de los centros escolares. Ambos movimientos han ejercido una gran influencia en la conceptualización del funcionamiento de los centros y en el análisis de los factores relacionados con la calidad y la mejora de las escuelas.

La existencia de diversos modelos de evaluación es el resultado de las diferentes concepciones de la educación, lo que implica diferentes conceptos de calidad, ideales de instituciones educativas diferenciadas, distintas formas de concebir su organización y funcionamiento, así como la fijación de criterios de evaluación acordes con cada enfoque. Los distintos modelos de evaluación de instituciones educativas se sustentan en alguna teoría que trata de explicar los elementos que se deben considerar y los procesos adecuados para aplicarlo.

3.1.1. Modelo de gestión de calidad EFQM

El Modelo de la European Foundation for Quality Management (**EFQM**) está integrado por nueve grandes criterios, organizados en dos bloques: los *agentes facilitadores* y los *resultados*, con sus correspondientes subcriterios y áreas para tratar. En lo esencial, el modelo, que permite tanto la autoevaluación como la evaluación externa de cara al reconocimiento mediante galardones (sobre un máximo posible de 1000 puntos), se estructura de la siguiente manera, incluidas las ponderaciones:

AGENTES:

- *Liderazgo,* con cuatro subcriterios. 100 puntos (10 %)
- *Personas,* con seis subcriterios. 90 puntos (9 %)
- *Política y estrategia,* con cuatro subcriterios. 80 puntos (8 %).
- *Alianzas y recursos,* con cinco subcriterios. 90 puntos (9 %)
- *Procesos,* con cinco subcriterios. 140 puntos (14 %)

RESULTADOS:

- *Resultados en las personas,* con dos subcriterios. 90 puntos (9 %)
- *Resultados de clientes,* con dos subcriterios. 200 puntos (20 %)
- *Resultados en la sociedad,* con dos subcriterios. 60 puntos (6 %)
- *Resultados clave,* con dos subcriterios. 150 puntos (15 %)

Su traducción a áreas para tratar se acerca, según las versiones, a los 70 ítems en unos casos y a los casi 300 en otros, lo que pone de relieve la necesidad de una dedicación tal vez excesiva...

El modelo, dejando de lado algunas cuestiones relativas al lenguaje utilizado, extrañas al habitual entre profesores y educadores, aunque necesitado de una profunda adaptación a las peculiaridades de los centros educativos como organizaciones específicas al servicio de la formación integral de las personas, puede ser un buen instrumento al servicio de la calidad de la educación.

Efectivamente: resulta difícil rechazar algunos de sus principios, como la preocupación por la calidad, que atraviesa todo el modelo; la necesidad de formación del personal; la mejora continua o la demanda de implicación de todo el personal en los procesos educativos.

Con todo, algunas cuestiones deberían quedar claras desde un principio, siendo de destacar las siguientes:

a) Es preciso subrayar la subordinación de la gestión al Proyecto educativo, donde, como se ha señalado, se ubica la esencia de la calidad de la educación. En tal sentido, el modelo dejaría patente este principio si, junto a los *agentes* y *resultados,* y como un bloque independiente, apareciera el *Proyecto Educativo* de los centros, a cuyo logro contribuirían los agentes y cuyo nivel de logro se apreciaría en los resultados.

b) Uno de los agentes fundamentales, el liderazgo, debería entenderse en sentido amplio, de forma que afecte, en los respectivos ámbitos de responsabilidad, a todos los educadores, incluidos los padres en el seno familiar. Ello no va en detrimento del papel destacado que corresponde a la dirección. Como tampoco queda relegado por la necesidad de que en los centros educativos se potencie, como ha quedado reiteradamente recogido en este documento, la participación de toda la comunidad educativa, incluido el alumnado, en la vida de los centros educativos.

c) En el marco del criterio "Proceso", cabría resultar de modo específico la importancia de los aspectos metodológicos, entendidos en sentido amplio –metodología, estilo docente, trato personal- en los que el profesorado concentra su acción al servicio de los objetivos..

d) Entre los criterios de "Resultados", aparece el de "satisfacción". Valdría la pena señalar que también puede ser considerado, sobre todo entre los profesores y especialistas, como un "agente" que contribuye a los resultados del aprendizaje.

e) Por último, el término "cliente", que suscita por lo general un fuerte rechazo entre quienes se consideran por encima de todo educadores, bien puede ser sustituido por el de alumnado, familias y profesorado, englobados en el más general de partes interesadas, aunque aquí también quepa señalar el cuerpo social.

3.1.2. Modelo y normas ISO 9000

Se trata de una normativa desarrollada por la Internacional Standard Organization para asegurar la calidad de las organizaciones y de los sistemas.

En este modelo, la certificación se llevaría a cabo a través de la Norma ISO 9001:2000, una revisión de ISO 9001:1994, 9002:1994 y 9003:1994. Según ella, *los requisitos del sistema de gestión de la calidad..., además del aseguramiento de la calidad del producto pretenden también aumentar la satisfacción del cliente".*

Una norma no certificable, destinada a la *mejora del desempeño,* es ISO 9004:2000, que forma un par coherente con ISO 9001, siendo su perspectiva más amplia al brindar "*orientaciones sobre la mejora del desempeño".*

Parece evidente que los centros educativos y de formación deben ser considerados como organizaciones, es decir, como entidades dotadas de cierta estabilidad en las que su personal desempeña funciones diferentes,

pero armonizadas al servicio de ciertos fines y objetivos. Y también lo es que entre tales funciones las hay de diversa entidad: unas, que pudiéramos considerar fundamentales por constituir la esencia de la organización, las que le dan sentido, tienen que ver con los fines, procesos y resultados educativos; otras, colaterales, aunque importantes desde otros puntos de vista, e integrables como complementarias de aquellas, como puede ser el caso de ciertos servicios (comedor, transporte escolar, extensión cultural...) que, además de su específica contribución, pueden representar ocasiones y actuaciones que, al menos indirectamente, pueden contribuir a lo logro de los objetivos propios de la organización. Por todo ello, siguiendo la definición de la Universidad de Harvard, también cabe pensar en los centros educativos y de formación como empresas, en tanto que del desempeño de sus funciones se espera que alcancen más valor que el consumido o puesto a su disposición.

Por tanto, en cuanto tales organizaciones pueden serles de aplicación los criterios generales que las caracterizan y, en tal sentido, los relativos a la gestión *de la* calidad; pero, también, en cuanto tienen funciones y objetivos muy concretos y en cuanto que gozan de ciertas peculiaridades, tales principios deberán acomodarse o adaptarse tanto a la especificidad de sus objetivos como a sus peculiaridades. Entre las peculiaridades de estas organizaciones educativas debemos señalar las siguientes:

- *Dependencia de las Administraciones educativas*, lo que les resta autonomía para la toma de ciertas decisiones. Incluso en el caso de los centros educativos y de formación privados no concertados, determinadas decisiones fundamentales se toman fuera de su ámbito por parte de la Administración educativa.
- *Falta de claridad en sus metas*. Con frecuencia, se trata de metas muy elevadas, complejas y a largo plazo, lo que hace difícil diseñar los procesos, valorar su implementación y hasta decidir sobre su eficacia.
- *Larga duración de los procesos educativos*. Los diferentes niveles y etapas hacen que los destinatarios de la educación y de la formación, los alumnos, deban permanecer en la organización educativa, en el centro de formación, un amplio número de años.
- *Necesidad de libre adhesión a metas y procesos*. Las metas y los procesos diseñados a su servicio difícilmente se pueden imponer, ni al alumnado ni a los responsables de su educación. Todo lo que no se haga por convicción difícilmente conducirá al éxito de la organización.
- *Papel jugado por los alumnos*. Los alumnos, principales destinatarios de la acción educativa -sin ellos no existirían los sistemas educativos- juegan, además, un importante papel -positivo o negativo- como agentes de la formación o no de sus compañeros.
- *Papel de las familias*, bien como partes interesadas, agentes colaboradores de primera entidad, bien como indiferentes o no implicadas en la acción educativa de sus hijos, bien como elementos deseducadores, sea por falta de colaboración sea por presentar modelos no concordantes con los ofrecidos por el centro educativo.

- *Baja estructuración de la organización*. La naturaleza misma del acto educativo no se presta a una organización altamente estructurada, con responsabilidades claramente diferenciadas; más bien es una organización poco formalizada, con funciones compartidas cuya eficacia depende en parte del acuerdo y de la capacidad de trabajo conjunto -en equipo- de su personal.
- *Diversidad de funciones de sus miembros*. Tanto en sentido sincrónico como diacrónico, una misma persona suele desempeñar funciones muy diversas, lo que puede representar una dificultad añadida para lograr los objetivos.

Pues bien, con tales matizaciones, podemos mantener que en los centros educativos y de formación, como en cualquier organización, y como afirma la Norma, la adopción de un sistema de gestión de la calidad debería ser una decisión estratégica tomada por la dirección. Ahora bien, atendiendo a las peculiaridades reseñadas, siempre será conveniente, incluso para la eficacia de las decisiones, que la dirección procure que tal decisión, como todas las subsiguientes, pueda contar con el beneplácito del personal, en especial del profesorado, y de las familias cuando proceda; es más, convendría que fuera tomada con su apoyo y compromiso, fruto de la convicción de su corrección y conveniencia.

Una vez tomada esta decisión, el diseño, la implantación, la implementación y el seguimiento del sistema de gestión de la calidad, deben ser llevados a cabo por personal competente, atendiendo a las necesidades, expectativas y demandas del personal, en particular de los miembros de la comunidad educativa, sin perder de vista el contexto social en que se inscribe el centro.

Del mismo modo, deben ser tomados en consideración los objetivos específicos de la organización, en nuestro caso recogidos en los Proyectos educativos, a los que los sistemas de gestión deben estar subordinados por su carácter instrumental, así como los productos en que se concretan tales objetivos y los procesos necesarios y adecuados para su logro: personas con los debidos conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes y valores; en definitiva, con una formación capaz de integrar su dimensión personal y social para actuar como buenos ciudadanos y profesionales. Según ISO:

"*La organización debe establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia de acuerdo con los requisitos de esta norma internacional".*

A tales efectos, la organización que es el centro educativo, debe:

a) Identificar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a través de la organización.
b) Determinar la secuencia e interacción de estos procesos
c) Determinar los criterios y métodos necesarios para asegurarse de que tanto la operación como el control de estos procesos sean eficaces
d) Asegurarse de la disponibilidad de recursos e información necesarios para el seguimiento de estos procesos, e

e) Implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

Es más: "*debe gestionar estos procesos de acuerdo con los requisitos de esta norma internacional".*

Pues bien, los principios de gestión de calidad son los siguientes:

a) Enfoque al cliente. La organización educativa debe conocer y comprender las necesidades actuales y futuras de su alumnado y de la sociedad a fin de poder satisfacerlas e incluso excederlas.

b) Liderazgo. La organización debe contar con un liderazgo fuerte capaz de dar unidad al conjunto de acciones al servicio del proyecto común, alcanzando el compromiso de toda la comunidad educativa.

c) Participación del personal. Toda organización necesita de su personal. En el caso de la organización educativa es imprescindible su activo compromiso. La participación del alumnado y de las familias, junto al profesorado, resulta esencial para el éxito.

d) Enfoque basado en procesos. Los resultados son alcanzables con mayor eficiencia cuando actividades y recursos se gestionan como un proceso

e) Enfoque del sistema para la gestión. La eficacia y la eficiencia de una organización –logro de sus objetivos- se relaciona con la identificación, entendimiento y gestión de los procesos interrelacionados como un sistema.

f) Mejora continua. El objetivo permanente de una organización bien gestionada es la mejora de su desempeño, esto es, del ejercicio adecuado y eficiente de las funciones correspondientes al personal. La evaluación, en sus diversas manifestaciones, cobra aquí una destacada importancia y presta un eficaz servicio.

g) Enfoque basado en hechos para la toma de decisión. Las decisiones deben estar fundamentadas en datos e información rigurosa y válida, lo que confiere a la evaluación, al igual que en el punto anterior, un especial relieve.

h) *Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.* La idea del centro educativo como una organización relacionada con otras, a veces mediante acuerdos, contratos o alianzas, conduce a la necesidad de su consideración como realidad interdependiente. Si la relación es mutuamente beneficiosa, la capacidad para crear valor aumenta.

3.1.3. El Proyecto Redes

El modelo de evaluación que se utiliza en el Proyecto REDES trata de establecer el valor añadido de cada centro. Para lograr el mismo se controla el contexto sociocultural, así como los conocimientos iniciales del alumnado en cada una de las áreas curriculares objeto de estudio. Se realiza a lo largo de tres años lo cual permite establecer el progreso del alumnado a lo largo

de una etapa educativa, los procesos educativos y los resultados de un curso y compararlos con los de cursos anteriores.

Tiene como objetivo proporcionar a los centros información relevante y contextualizada, de forma que ellos mismos puedan analizar su situación, detectar los problemas e iniciar los cambios que consideren oportunos. Proporciona información del centro en relación a la media de los centros de su mismo contexto sociocultural y en relación con todos los centros de la red.

3.1.4. Planes de Evaluación de Centros orientados a la Mejora.

Las características principales de los Planes de Evaluación de Centros orientados a la Mejora son básicamente el punto de partida del contexto, la adaptación de la evaluación al centro, la consideración de los procesos y el análisis de los resultados.

Todo ello con el fin de ofrecer a los centros información útil que puedan utilizar como punto de partida para el desarrollo de procesos de mejora, y recabar información útil sobre el sistema educativo como referente para la mejora de las políticas que desarrolla la Administración Educativa.

3.2. Las certificaciones de la calidad

La preocupación por la calidad ***de*** y ***en*** la educación tiene en los últimos tiempos una manifestación peculiar y novedosa.

Al igual que en el mundo de las empresas y, en general, de cualquier organización que produzca bienes u ofrezca servicios, entre los responsables de los centros, y no sólo de los centros privados, se está extendiendo la idea de que les resulta conveniente que las evaluaciones tengan un reconocimiento externo, un reconocimiento que les haga preferibles a otros centros en un momento en que el alumnado ha disminuido sensiblemente y hay que esforzarse por mantener –fidelizar- a las familias que llevan a sus hijos al centro y por captar nuevas familias que, en su momento, puedan encomendarles a sus hijos para su educación.

La certificación es la acción llevada a cabo por una entidad reconocida como independiente de las partes interesadas, mediante la que se manifiesta que el centro o la organización educativa se ajusta a las especificaciones de calidad que manifiesta en su proyecto educativo y de gestión.

La Entidad Nacional de Acreditación (ENAC) es una organización privada, independiente, sin ánimo de lucro, auspiciada y tutelada por la Administración, con arreglo a lo dispuesto por la Ley 21/1992, cuya función es coordinar y dirigir en el ámbito nacional un Sistema de Acreditación conforme a criterios y normas internacionales. La Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) es una entidad acreditada por ENAC para la certificación de sistemas de calidad ISO 9000.

Una modalidad de certificación que combina la certificación de calidad ISO 9000 con el proceso de reconocimiento a la excelencia en la gestión (EFQM) es la concesión de los Sellos de Excelencia EFQM. Se reconocen tres niveles de sello:

a) *Nivel de Calidad Europea* (sello de bronce). Cuando en el proceso de certificación de la gestión el centro obtiene entre 200 y 400 puntos del modelo EFQM.

b) *Nivel de Excelencia Europea* (sello de plata). Cuando el centro obtiene una certificación de su proceso de gestión entre 401 y 500 puntos.

c) *Nivel de Excelencia Europea* (sello de oro). Cuando el centro obtiene una certificación de su gestión superior a 500 puntos del modelo EFQM.

Este planteamiento que, como hemos visto, se ha traducido desde el modelo de la EFQM en el sometimiento a evaluaciones externas destinadas al reconocimiento a través de determinados galardones o premios, ha tomado cuerpo también en las certificaciones de la calidad a través de la Norma ISO 9001.

La certificación es, por lo tanto, una actuación destinada a poner de manifiesto la conformidad, en este caso entre una organización –el centro educativo- y un modelo concreto, en este caso el de ISO, llevada a cabo por una entidad independiente, generalmente AENOR, previamente reconocida por una entidad acreditadora (ENAC). A fecha de noviembre de 2005 existen en España 165 centros o entidades educativas con certificación de calidad AENOR.

Las entidades certificadas están autorizadas para hacer uso público de tal certificación, lo que representa ante los potenciales usuarios del servicio una garantía de calidad.

Con todo es necesario hacer aquí dos importantes precisiones. La primera tiene que ver con el alcance de la certificación, y la segunda con el uso que se hace de la misma.

En el primero de los aspectos, conviene dejar constancia de que la certificación de la calidad no se refiere a la calidad de la educación, pues en ello no entran los certificadores, sino a la conformidad entre los procedimientos declarados por la organización y la realidad. La entidad certificadora no entra en cuestiones como si es mejor una evaluación formativa que sumativa, unas relaciones de competitividad o de cooperación, un trabajo individual o en equipo o si los valores recogidos en el Proyecto son los que deben estar o si, por el contrario, sobra o falta alguno.

En el segundo, y por pura cuestión de ética, la publicidad de la certificación debe hacerse de forma que quede claro el “objeto” certificado: el transporte escolar, los servicios de comedor, el proceso de matriculación... En ocasiones es frecuente que estas precisiones queden en una nota a pie de página, pudiendo creer el lector que está certificado el centro como unidad.

4. AGENTES DE LAS EVALUACIONES

Una cuestión importante a considerar es la relativa a las entidades y personas encargadas de llevar a cabo las evaluaciones o de controlar, supervisar o intervenir de alguna manera en los procesos evaluadores.

En tal sentido, es preciso diferenciar entre los organismos públicos y las entidades privadas autorizadas. En este segundo caso, ya se ha hecho referencia a entidades certificadoras, quedando la responsabilidad de su reconocimiento, y del mantenimiento del mismo, en manos de ENAC, empresa nacional de acreditación.

La acreditación es un *procedimiento por el cual un organismo autorizado -ENAC- reconoce formalmente que una organización es* **competente** *para llevar a cabo una determinada actividad de* **evaluación de la conformidad.**

La acreditación debe garantizar el correcto ejercicio de la **evaluación de la conformidad y lograr que** tales organismos desempeñen su tarea de forma equivalente.

4.1. LOS CONSEJOS ESCOLARES

Como agentes evaluadores, es necesario hablar de otros agentes representativos de la sociedad, encargados de extraer consecuencias desde sus funciones de participación y control en sus respectivos ámbitos: nacional, autonómico, de centros educativos.

Los Consejos escolares, como órganos que aseguran la participación efectiva de todos los sectores sociales en la programación general de las enseñanzas, deben tener una importante función en el tema de la evaluación ya que son los únicos medios –además de los de comunicación- por los que la evaluación general, pero sobre todo la específica de su ámbito de representación, puede llegar a toda la Comunidad educativa.

En consecuencia, serán ellos los principales encargados, y responsables, de extraer las consecuencias pertinentes y de promover las acciones de mejora que deben seguir a la evaluación si no se quiere que quede no ya en papel mojado sino, lo que es peor, en un elemento de crispación y hasta de enfrentamiento entre los diversos grupos representados.

4.1.1. Los Consejos Escolares de centro

Los centros escolares deben evaluar su funcionamiento y los resultados alcanzados al final de cada curso escolar.

En esta línea, el Consejo Escolar de cada centro evaluará, al término de cada curso, el proyecto educativo del centro así como la programación general anual, el desarrollo de las actividades escolares complementarias, la evolución del rendimiento escolar de los alumnos y la eficacia en la gestión de los recursos humanos y materiales, respetando en todo caso los aspectos docentes que competen al claustro.

Igualmente, el claustro de profesores evaluará los proyectos curriculares de cada etapa y ciclo, el proceso de enseñanza, evolución del

rendimiento escolar, los aspectos docentes incluidos en el proyecto educativo y en la programación general anual.

Los resultados de esta evaluación deben ser presentados al Consejo Escolar. A su vez, los informes realizados por el Consejo Escolar y el Claustro se incorporan a la memoria anual.

También el Consejo Escolar de centro elevará al Consejo Escolar Municipal, si así fuera necesario y se considerase oportuno, informe sobre las circunstancias relativas al entorno de situación del centro, así como de las circunstancias familiares concretas, susceptibles de conocimiento por parte de los servicios sociales municipales y que pudieran influir en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos y alumnas del centro.

4.1.2. Consejos Escolares Municipales

Son los órganos de consulta y participación de ámbito municipal de los sectores afectados en la programación general de las enseñanzas escolares.

Si bien no tienen las mismas funciones que los demás consejos y no intervienen en la evaluación, para activar la participación democrática en la educación, es conveniente tener en cuenta los informes que puedan emitir en relación con sus competencias y la situación de su entorno. Al igual que emiten informes sobre la situación en el inicio de curso, pueden recabar de la administración información sobre cualquier materia relacionada con la educación en el ámbito de su competencia.

Los Consejos Escolares Municipales, Comarcales e Insulares elevarán a los Consejos Escolares Autonómicos, si así fuera necesario, informe sobre circunstancias y situaciones relativas al entorno de los colegios del municipio que pudieran influir en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

4.1.3. Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado

Los Consejos Escolares, tanto los autonómicos como el del Estado, como órganos de máxima representación social, son ejes fundamentales para la mejora de la calidad de la educación con una triple orientación: consulta, informes y análisis

a) Es preceptivo que los Consejos Escolares sean consultados en cuanta normativa vaya a emitir el gobierno correspondiente, no estando exenta de consulta la normativa sobre evaluación y calidad.

b) Los Consejos pueden hacer uso de la capacidad de “propia iniciativa” y elevar los informes que consideren convenientes.

c) Con carácter periódico (anual o bienal), cada Consejo analiza el estado y situación del Sistema Educativo, bien en su Comunidad, bien en el Estado, y emite un informe. Estos informes valoran la situación y emiten propuestas de mejora avaladas por los sectores representados.

En conclusión, los consejos escolares involucran a los miembros de la comunidad educativa y son agentes que deben participar en la evaluación y mejora del Sistema Educativo, en el orden que les corresponde. A su vez,

deben actuar como transmisores tanto de resultados como de necesidades y avances, con el objetivo de hacer partícipe a toda la sociedad de la situación educativa. Por ello Se deberían reforzar las funciones de los consejos escolares para dotarlos de mayor capacidad de influencia a fin de contribuir a la implantación de las medidas que mejoran el sistema educativo.

4.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

La participación de la Inspección en la evaluación externa –control, supervisión, cumplimiento de leyes y reglamentos- parece una obviedad. Sin embargo, sería conveniente hacer más explícita su función de colaborar en la mejora de la vida de los centros, asesorar al profesorado en materias de organización, metodologías, evaluación, lo que requería previamente una formación genérica y posteriormente una capacitación específica para tales tareas.

La Inspección Educativa se organiza de acuerdo con las normas propias de su Comunidad Autónoma. Tanto la elaboración, procesos y resultados, como la evaluación pueden ser orientados y supervisados por la Inspección Educativa. Pero, además, también puede participar, directa o indirectamente, en la evaluación de esos mismos procesos en los términos que se le requieran, tales como elaboración de indicadores para la autoevaluación de profesores y alumnos, determinación de dimensiones a evaluar, producción de documentos para una evaluación interna del centro con participación de toda la comunidad educativa, etc.

La Inspección debe de colaborar en la organización y funcionamiento del centro, incluida la función directiva, función docente y resultados. De igual manera colaborará con los Consejos Escolares, supervisando los informes que estos elaboran y proponiendo posibles medidas de mejora. Asimismo debe de reforzarse su papel de dinamizador pedagógico.

Aunque obvio, conviene dejar constancia de que cualquier evaluación externa de centros deberá contar, siempre, con la participación de la Inspección Educativa.

4.3. LOS ORGANISMOS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

En el conjunto del sistema educativo se producen procesos múltiples y simultáneos de evaluación, con carácter sistemático y formal unas veces, y asistemático e informal, otras. El conocimiento y la valoración de los logros alcanzados y de las carencias detectadas en el conjunto del sistema, y en cada uno de sus niveles, constituyen la base necesaria para reorientar su desarrollo, proporcionar información sobre su estado y tomar las decisiones más adecuadas en cada momento.

Conviene distinguir entre los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el interior del sistema educativo, los que tienen una finalidad eminentemente individual y efectos singulares (tales como la evaluación para la promoción y la certificación de los alumnos, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases o el funcionamiento de los centros considerados individualmente), de aquellos otros, los de evaluación general

del sistema educativo, cuyo objetivo es obtener indicadores del funcionamiento del mismo en su conjunto.

Estos últimos proyectos, partiendo de los resultados obtenidos, tienen por objeto descubrir qué factores contribuyen a lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y sobre cuáles de ellos se puede incidir para tal fin. Las Administraciones educativas necesitan conocer y evaluar el funcionamiento del sistema educativo, en el ámbito de sus competencias, para conocer hasta qué punto se alcanzan los objetivos de la educación y se respetan sus principios, para proporcionar información sobre la situación y la evolución del sistema, con la finalidad de adoptar las medidas necesarias para el desarrollo y mejora del mismo. En cuanto a su difusión, el carácter social del propio hecho educativo hace que todos los actores del proceso puedan conocer y, por tanto, valorar los distintos aspectos del Sistema Educativo español.

Así pues, el propósito fundamental de la evaluación general del sistema educativo es el de proporcionar información relevante a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los actores implicados en el proceso educativo (familias, alumnos, profesores y otras entidades), así como a los ciudadanos en general, sobre el grado de calidad que dicho sistema alcanza en un determinado momento de su desarrollo.

"La evaluación del sistema educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado, cuya responsabilidad debe ser compartida por el Ministerio de Educación y las Consejerías Autonómicas, y el propio de las Administraciones educativas con competencias plenas en sus respectivos territorios".[8]

La evaluación estatal corre a cargo del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) u organismo que lo sustituya. Entre las funciones principales asignadas al mismo están las evaluaciones generales del sistema educativo (a través de planes plurianuales de evaluación) y las evaluaciones generales de diagnóstico (sobre competencias básicas y datos representativos de alumnos y centros), en colaboración con las Comunidades Autónomas, a través de los organismos correspondientes que éstas determinen.

En la mayoría de las Comunidades Autónomas se está trabajando en temas de evaluación y calidad, como veremos en el epígrafe 6 "Situación actual de la Evaluación de la Calidad en las distintas Comunidades Autónomas", y en cinco de ellas se han creado organismos especializados en la Evaluación de la Calidad de sus respectivos ámbitos competenciales. Estos organismos son:

- El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- El Consejo Superior de Evaluación de Cataluña.

[8] Algunos consejos escolares consideran que este párrafo entrecomillado debe sustituirse por el siguiente:

La evaluación del Sistema Educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado y el propio de las Administraciones educativas con competencias plenas.

- El Instituto Vasco de Evaluación.
- El Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa.
- El Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares.

5.1 LOS PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

ANDALUCÍA

La educación, en cualquier sociedad democrática, debe concebirse como un derecho social al que deben tener acceso todos los ciudadanos de forma obligatoria y gratuita. Es por tanto responsabilidad de los poderes públicos configurar un Sistema Educativo que permita la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia así como la adquisición de hábitos intelectuales y de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos.

Por ello, las Administraciones educativas deben encaminar todos sus esfuerzos a conseguir una educación de calidad en igualdad, dotando a los centros de los recursos humanos y materiales adecuados y acometiendo decididamente todas las acciones necesarias de compensación de desigualdades.

Asimismo, los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

Se puede apreciar que la pretensión es construir una escuela que sea portadora y transmisora de los valores humanos y sociales que permitan construir un modelo de sociedad en la que convivan ciudadanos tolerantes, solidarios, responsables, críticos y dialogantes. En definitiva, se trata de crear una escuela democrática para una sociedad democrática.

Por tanto, todo modelo educativo de calidad deberá garantizar, desde el punto de vista pedagógico, la atención a la diversidad -eliminando todo tipo de selectivismo o segregación temprana- y la igualdad de oportunidades formativas, culturales y sociales; y desde el punto de vista organizativo, la autonomía de funcionamiento.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria aplicación de un currículum común y la atención a la diversidad del alumnado a quien va dirigido. Esta diversidad se manifiesta en variados ámbitos, pero tradicionalmente la escuela ha enfatizado sobre uno de ellos: la capacidad para aprender medida exclusivamente a través del rendimiento escolar y ha prestado menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores -factor familiar, factor social y factor escolar- en el proceso de enseñanza-aprendizaje y corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar problemas de convivencia e incluso abandono escolar.

El reto de la institución escolar consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno y alumna la ayuda pedagógica que necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades, sino que

incluso las aumente. Para ello no se deben escatimar recursos y esfuerzos por todos los agentes educativos, los docentes, todos los trabajadores de los centros educativos y la propia Administración educativa.

En conclusión, podemos afirmar que cualquier Sistema Educativo se debe desarrollar en los centros educativos a través su Proyecto de Centro, sustentándose en tres principios esenciales: autonomía, participación y convivencia.

LA AUTONOMÍA

Desde una perspectiva organizativa, el aumento progresivo de la autonomía para adoptar decisiones sobre la organización y funcionamiento de los centros se ha considerado como un factor importante para mejorar la calidad del sistema educativo. Una mayor capacidad de decisión de los miembros de la comunidad educativa, de los equipos directivos y del conjunto del profesorado permite aproximar el centro a su entorno, facilita la adaptación de la oferta educativa a las necesidades específicas del alumnado, favorece la atención a la diversidad y obliga a asumir de forma responsable el funcionamiento del propio centro.

Es obvio que el nivel de autonomía de los centros escolares depende de la mayor o menor presión normativa que las Administraciones educativas ejerzan sobre la institución escolar.

LA PARTICIPACIÓN

La participación de toda la comunidad educativa es, por tanto, un elemento central que se debe apoyar y fortalecer. Sin embargo, es necesario entender la participación desde la perspectiva de la colaboración. Se trata de considerar a los distintos estamentos como complementarios y no como antagónicos.

No obstante, y aun siendo conscientes de la necesidad de un marco legislativo básico, los cambios educativos que quieran tener una incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarse desde dentro, lo que capacitará a la escuela para desarrollar su propia cultura innovadora. Introducir cambios en la estructura del sistema, mediante disposiciones legales, no supone un cambio de mentalidad; la cultura de la participación no se improvisa, es necesario un tiempo, los medios adecuados y la constatación de las mejoras que ello supone, para que puedan arraigar las nuevas pautas de comportamiento democrático que generen actitudes de respeto, tolerancia y colaboración.

El trabajo en los centros educativos es una tarea que implica al conjunto de la comunidad educativa. Sus diferentes miembros se enfrentan cada día con su labor. El profesorado ha de optimizar su tarea docente y educativa, el alumnado ha de aprender y dominar los contenidos educativos y formarse globalmente. En algunos casos estas tareas debe realizarse en un contexto o ambiente poco agradable o poco favorecedor. En manos de

los agentes educativos está la posibilidad de mejorar este ambiente para facilitar la labor prioritaria: enseñar y aprender.

Puede favorecer o dificultar el proceso educativo el ambiente que se crea en el aula o en el centro de una forma más o menos permanente a partir de la interacción que mantienen los diversos agentes educativos: profesorado, alumnado y demás miembros de la comunidad educativa. En el caso del aula se añaden a la interacción las características del área, el método y el espacio; y en el caso del centro, el estilo organizativo y de gestión, los espacios y otras características del centro.

LA CONVIVENCIA

La convivencia se convierte así en un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Y en su consecución debe colaborar toda la sociedad: No resulta fácil aplicar soluciones definitivas para abordar la problemática de la convivencia en los centros educativos si en la sociedad en la que está inmersa la escuela se adoptan posiciones de agresividad y violencia que inciden de manera directa o indirecta en los actores presentes en el ámbito educativo.

Hay que ir a una visión amplia y positiva sobre la convivencia que la sitúe en el marco de la calidad de los procesos educativos y en la búsqueda de la armonía de las relaciones entre las personas y entre las instituciones y sectores de la comunidad escolar.

No parece adecuado a la realidad que los problemas de convivencia en los centros se presenten sólo en términos de conflicto y de violencia; esto proyecta sobre ellos una fuerte carga de consideración negativa, que lleva como consecuencia a reclamar medidas eminentemente punitivas y de control, normalmente dirigidas contra los alumnos, a quienes se considera principales causantes de los conflictos producidos en la escuela.

La creciente importancia que se da, no sólo en los medios de comunicación social sino también por parte de los poderes públicos y de la misma comunidad escolar, a los temas relacionados con la convivencia (violencia en las escuelas, problemas de orden y disciplina, hábitos poco facilitadores de las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad escolar, etc.), debe corresponderse con una política positiva de iniciativas innovadoras que den respuesta a los referidos problemas.

Entendemos que tal problemática debe atajarse fomentando la participación y el respeto entre la comunidad educativa y dotando a los centros de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo.

Medida básica en este contexto la han de constituir los Planes de Convivencia (descritos en el capítulo anterior) incluidos en los proyectos educativos y que deben ser desarrollados por y para cada centro. En su

elaboración participará toda la comunidad educativa y la Administración correspondiente.

Los centros educativos serán dotados de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo: los económicos necesarios para desarrollar el Proyecto, y los humanos para permitir atender las necesidades educativas del centro según sus características particulares - alumnado que atienda, centros que posean un alto nivel de conflictividad, compromiso del equipo docente,... – y que posibiliten entre otros hechos los siguientes:

Profesorado de apoyo desde el primer nivel de la Educación Primaria dedicado de manera específica y profesionalizada a esta tarea.

Disminución de ratio.

Dotación de trabajadores sociales.

Diversificación desde el 3er curso de ESO.

Programas de Cualificación Profesional Inicial o similares en dos cursos escolares si así lo considera el equipo docente y la familia del escolar se manifiesta favorablemente.

Personal educativo no docente que haga posible una real atención atendiendo a la diversidad (monitores de educación especial, educadores sociales, intérpretes para población sorda integrada en IES,...).

EL PROYECTO DE CENTRO

El Proyecto de Centro es el elemento que permite aplicar la autonomía pedagógica y organizativa a través de un compromiso de trabajo que debe asumir toda la comunidad educativa y que le da identidad propia a partir de sus propios recursos. Esto supone que cada centro debe recibir un trato diferenciado, por parte de la Administración, en función de sus necesidades reales y de sus demandas específicas, tanto en recursos humanos como materiales.

Brevemente, cabría indicar y recordar que el Proyecto de Centro es el instrumento para la planificación a medio plazo que:

Enumera y define las notas de identidad del mismo.

Establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos de carácter general que lo definen y distinguen.

Formula las finalidades educativas que pretende conseguir.

Adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.

Expresa la estructura organizativa del centro.

Determina las actuaciones y medidas de prevención, detección y mediación relacionadas con la convivencia.

Dota de coherencia y personalidad propia a los centros.

En su revisión y actualización, que será coordinada por el Equipo Directivo, deben intervenir todos los sectores de la comunidad educativa y será aprobado por el Consejo Escolar del Centro. Con él se precisará, sistematizará y justificará la propuesta educativa del centro en un documento.

Está compuesto por dos tipos de documentos: Documentos para la planificación a medio/largo plazo (Finalidades Educativas, Proyecto Curricular y Reglamento de Organización y Funcionamiento) y documentos para la planificación a corto plazo (Plan Anual y Memoria Final de curso).

Los primeros tienen por finalidad garantizar una cierta estabilidad de los planteamientos del centro y los segundos favorecen su realización, concretan y desarrollan los planteamientos generales y establecen prioridades.

El ejercicio de la autonomía a través de lo planificado en el Proyecto de Centro supone la aceptación, por todos los miembros de la comunidad escolar, de un compromiso que conduzca a un objetivo común: La educación del alumnado.

Por lo tanto, la Administración educativa, padres y profesionales de la enseñanza deben asumir sus responsabilidades y cometidos desde la confianza y el respeto mutuo, entendiendo que la convivencia y la participación significan colaborar para conseguir un objetivo común: la educación del hijo-alumno.

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

Consideramos imprescindible la revisión, actualización y desarrollo de un Proyecto que refleje la realidad sociocultural del centro, que recoja las peculiaridades de su entorno y que establezca todas las medidas y actuaciones referentes a la convivencia y la participación.

Una vez revisado y actualizado el Proyecto, bajo los principios de autonomía y participación, teniendo en cuenta la disponibilidad de infraestructuras, espacios, recursos humanos y las posibilidades reales de su incremento, así como el tipo de alumnado, deberá ser aceptado por la comunidad educativa y, a través de la Inspección, asumido por la Administración. En definitiva nos referimos al compromiso formal, de ejecución del Proyecto de Centro, entre la institución escolar y la Administración educativa.

Todos los centros deberán contar con los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de su labor educativa. No obstante, las demandas específicas de cada centro, reflejadas en su Proyecto, serán atendidas de forma individualizada por parte de la Administración, de tal forma que se dé respuesta a las necesidades justificadas en el mismo.

La Administración atenderá preferentemente a aquellos centros que, por sus características desfavorables así lo requieran, permitiendo la modificación de la ratio e incluso de los contenidos curriculares, la ampliación del cupo de profesionales de la enseñanza, el asesoramiento de un sociólogo o trabajador social y los dotará de todos aquellos recursos materiales que se consideren necesarios.

El Proyecto de Centro debe ser conocido por toda la comunidad educativa y sus aspectos básicos y fundamentales, en los que quedan reflejados los compromisos recíprocos que adquiere el centro y la familia, deben ser difundidos por los medios que se consideren oportunos.

EL PROYECTO CURRICULAR

A la institución escolar, actualmente, se le exige que su función no esté limitada a transmitir conocimientos de unas áreas o materias determinadas, sino que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad. En coherencia con la demanda social y bajo el imperativo de las leyes, en el currículo se establecen los contenidos que incluyen las actitudes junto a los conceptos y procedimientos.

Conseguir lo anterior implica la necesidad de una formación complementaria del profesorado, en todos aquellos aspectos de los que su formación inicial no le ha dotado, de modo que resulte un instrumento básico para asumir con eficacia la nueva realidad educativa.

Cabría destacar que parte del profesorado se ha implicado activamente en este proceso, aceptando y asumiendo las funciones que le demanda el sistema educativo. Sin embargo, este cambio de actitud, en algunos casos, se ve condicionado por la falta de recursos y estructuras adecuadas o por haber seguido actuando con los mismos parámetros con los que se actuaba de forma tradicional.

El Proyecto Curricular de Centro constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones del Equipo Educativo de un centro y tiene como finalidad que el alumnado alcance los objetivos previstos para cada una de los cursos o etapas, siempre en coherencia con las Finalidades Educativas del mismo.

El PCC supone la asunción de un conjunto de decisiones que deben adoptar los Equipos Educativos, organizados funcionalmente de acuerdo con las peculiaridades del nivel que les corresponda (Departamentos, Seminarios, ciclos, etc.) para la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos del currículo. Supone también la definición de las estrategias metodológicas y de evaluación.

La importancia del PCC es indiscutible puesto que es el elemento pedagógico alrededor del cual giran todas las acciones educativas que se desarrollan en el centro. Es evidente, por lo tanto, que un desarrollo adecuado del mismo puede suponer un avance importante en aquellos aspectos que permitan mejorar la convivencia escolar. En la revisión que proponemos, consideramos que sería conveniente profundizar en aspectos tales como:

La atención a la diversidad (evaluación de diagnóstico, programaciones generales y de aula, atención a los alumnos con problemas graves de conducta).

El Plan de Orientación y Acción Tutorial (programación de la tutoría, el tutor y sus funciones, el tutor como mediador, formación de los tutores en aspectos relacionados con la convivencia, el plan de acogida del alumnado, aplicación de test sociométricos, relación y atención a las familias, ...).

La evaluación (preevaluación, criterios de evaluación, juntas de evaluación y actuaciones posteriores, evaluación de la función docente).

El Equipo Educativo (el trabajo en equipo, horario de permanencia en el centro).

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Atender a la diversidad no es hablar sólo del alumnado con necesidades educativas especiales y profesorado de apoyo. Este concepto está íntimamente relacionado con las ayudas pedagógicas que todos los alumnos y alumnas requieren para su desarrollo y crecimiento personal. Especial mención requiere, partiendo de este principio de atención a la diversidad, el alumnado inmigrante o el que tiene necesidades educativas especiales, ya que estos deberán contar con los recursos necesarios que le permitan una educación y formación de calidad y que les haga posible de hecho integrarse en nuestro sistema educativo, en nuestra sociedad y por tanto posteriormente en nuestro sistema productivo.

La atención a la diversidad es un principio que debe inspirar la organización y el funcionamiento de un centro, es una filosofía que se viene integrando desde tiempo atrás en nuestro sistema educativo; por tanto, se convierte en un reto que debe estar en la base de la planificación y organización del centro, porque se trata de considerar al alumnado en general, y al que tiene limitaciones, impedimentos o deficiencias en particular, como sujetos de aprendizaje a quienes hay que atender de acuerdo a sus características, posibilidades y necesidades, de forma lo más individualizada posible, facilitándoles así el aprendizaje de los contenidos curriculares, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad.

La atención a la diversidad supone un mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica del centro a las capacidades, posibilidades y necesidades del alumnado y, en este sentido, actúa como elemento corrector de las desigualdades de partida. Para ello, se hace necesario, en función de las necesidades reales reflejadas en el Proyecto de Centro, contar con personal de apoyo, docente y no docente, fundamentalmente desde los niveles básicos de la enseñanza, que eliminen, en la medida de lo posible, las diferencias sociales, culturales y de aprendizaje que pueda presentar parte del alumnado.

Se ha constatado en múltiples investigaciones que cuando se logra una buena atención a la diversidad y existe motivación y voluntad para su práctica, ello repercute en aspectos como:

Mejoran sensiblemente los rendimientos académicos para todos los estudiantes, porque cada cual puede desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades.

Mejora la convivencia porque se minimiza la afluencia de situaciones de indisciplina y obstaculización del trabajo de los demás, al ofrecer tareas a ese tipo de alumnado que están más próximas a su zona de desarrollo y nivel de competencia curricular.

Como consecuencia, mejoran las condiciones de la práctica docente, porque se reducen las interrupciones en clase por llamadas de atención y las situaciones de estrés.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Para llevar a cabo lo descrito anteriormente es necesario acometer una serie de medidas y estrategias complementarias las unas de las otras:

Realizar, al inicio de curso, una evaluación de diagnóstico que permita conocer el grado de conocimientos, destrezas y dificultades de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo. Esta evaluación va a permitir la elaboración de adaptaciones curriculares de la asignatura con el fin de ajustar las enseñanzas a las competencias reales del alumnado con ciertas dificultades de aprendizaje. No es cuestión de “bajar los niveles” sino de acomodar la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación.

Los Departamentos tendrán en cuenta todo lo anterior a la hora de elaborar las programaciones de aula, en las que incluirán los materiales didácticos y estrategias metodológicas correspondientes.

Las programaciones de aula deben estar elaboradas, considerándose los libros de texto un material de apoyo a la acción docente del profesorado. La utilización de libros de texto estandarizados, con una metodología, contenidos y estrategias de evaluación en la gran mayoría desvinculados de la realidad de cada contexto educativo, han propiciado que se derive a ellos las programaciones de aula, planteándose así graves problemas de atención a la diversidad.

La diversificación curricular se debe aplicar exclusivamente a aquellos alumnos que, con actitudes positivas para el aprendizaje, y que por sus necesidades educativas especiales necesitan una adaptación severa de los contenidos que les permita la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. Se podrá aplicar a partir de 3º de ESO. Ante esta actitud positiva del alumno, el sistema es generoso y se adapta a su necesidad personal.

Para otro tipo de alumnado, conocido como objetores escolares, que, con su actitud negativa frente a cualquier proceso de aprendizaje, genera en el aula un ambiente perjudicial para el resto de sus compañeros y que provoca la desesperación y el desánimo del profesorado, habrá que arbitrar

soluciones que permitan la atención apropiada de los mismos, teniendo en cuenta la autonomía pedagógica de los centros.

La solución pasa por determinar quiénes son esos alumnos, contando con la ayuda del Equipo Educativo, el Orientador, el Tutor, la Dirección del centro y los padres, y posteriormente elaborar un proyecto específico de actuación en el que, si es necesario, se adaptarán todas las normas contempladas en el PCC.

En estos centros, posiblemente y como quedará reflejado en el Proyecto antes mencionado, hará falta la intervención de personal cualificado (asistentes sociales, sociólogos...) que sirva de puente y coordine las actuaciones del centro con la familia y otras instituciones (Asuntos Sociales, Corporación Municipal, etc.).

Esta situación se presenta en un número reducido de centros y, normalmente, está provocada por alumnos que provienen de familias desestructuradas, que merecen todo el apoyo de la sociedad a través de sus instituciones, en definitiva, nos referimos a un ACUERDO SOCIAL de apoyo a las familias desfavorecidas en el que se incluyan actuaciones tendentes a conseguir un puesto de trabajo, una vivienda digna, etc.).

Es importante, para llevar a cabo la atención a la diversidad, contemplar la organización del horario de modo que facilite la posibilidad de agrupamientos flexibles y tiempos escolares factibles de desdobles.

La Administración educativa debe poner los medios apropiados para que el trabajo en los centros docentes se pueda realizar en las condiciones adecuadas, que permitan el cumplimiento de los objetivos previstos en el PC.

Los profesionales de la enseñanza deben disponer de los espacios y tiempos convenientes que les permitan establecer nuevas estrategias de trabajo, tanto colectivas (trabajo en equipo de los Departamentos Didácticos, puesta en común con los Equipos Educativos, coordinación con el Departamento de Orientación, etc.), como individuales (metodología y estrategias utilizadas en el aula, las herramientas de evaluación, seguimiento de la evolución de los alumnos, información a los padres etc.).

En el horario preceptivamente establecido, se llevarán a cabo las funciones de atención a padres, tutoría, reuniones de Departamentos Didácticos, atención del aula de convivencia, reuniones de equipos educativos, reuniones con el Departamento de Orientación...

ARAGÓN

1. El Proyecto Educativo de Centro

Este proyecto educativo elaborado por toda la Comunidad Educativa define las señas de identidad del centro y marca las metas a alcanzar. Es un documento doblemente importante por su elaboración colectiva y por ser como la “hoja de ruta” del centro.

Pero su elaboración y su posterior desarrollo está, de alguna manera, marcada por algunos corsés del propio sistema. Unos son imprescindibles (ningún proyecto educativo puede ir en contra del marco general del sistema educativo) y otros deberían ser repensados. Las metas señaladas en este proyecto pueden tener un coste, tanto en recursos humanos como económicos, que no deben dificultar su aplicación y desarrollo para que este proyecto educativo no se quede en un documento sin consecuencias.

Por tanto, todo proyecto debe diseñarse no sólo según la realidad del entorno sino en las posibilidades reales de su desarrollo. Para ello, deberíamos ir hacia un sistema de relaciones y acuerdos entre cada centro y la administración, de forma que, una vez analizada la viabilidad del proyecto presentado, se asegure la efectividad del mismo.

2. Normas de funcionamiento de Centro

Es difícil hablar de la elaboración y aplicación de normas de funcionamiento. La LOE nos marca un camino en el deberíamos profundizar. El proyecto de ley dibuja el marco general del sistema educativo y deja que las Comunidades autónomas desarrollen este marco en función de su propia realidad y necesidades.

Aplicando el mismo sistema a los centros, tendríamos un margen suficiente para establecer normas de funcionamiento específicas para cada centro, en cuya elaboración participara toda la Comunidad Educativa. Posiblemente, muchos problemas de entendimiento encontrarían solución si se adoptara esa fórmula.

3. Autonomía de los centros y gestión de recursos

Se entiende la autonomía como una herramienta fundamental encaminada a conseguir la mejora en la calidad de la educación como servicio público. Esta autonomía tiene que llevar implícito un riguroso control, una evaluación externa e interna permanente, y una transparencia absoluta.

Hoy, la autonomía de los centros y la gestión de los recursos están condicionadas por la normativa y los criterios económicos establecidos por la Administración. Es difícil, como ya hemos señalado en el apartado anterior, establecer una verdadera autonomía de los centros con unas normas muy rígidas y de obligado cumplimiento. Sin embargo existen posibilidades de

ampliación de esta autonomía y puede ser una tarea motivadora si entendemos la educación como un bien común.

Dentro de la autonomía del centro podemos hablar de:

- La autonomía organizativa es bastante amplia, desde el horario de apertura a la organización de grupos, calendario de evaluaciones… Evidentemente deben existir unos límites que tengan en cuenta las necesidades del alumnado.

- La autonomía pedagógica es, probablemente, la más real, ya que responde a decisiones pedagógicas tomadas por los órganos colegiados. La oferta de optativas, de itinerarios, actividades complementarias, programas específicos, etc., es distinta en cada centro. Pero es importante que todo ello enmarque, en las señas de entidad y metas señaladas en el Proyecto educativo. La autonomía pedagógica, que no puede ser definida por ninguna norma, debe ser el resultado de la elaboración y desarrollo de los proyectos y los compromisos del centro.
- En cuanto a la autonomía de gestión, es obligado reconocer que es la menos desarrollada. Existe una autonomía presupuestaria real: la distribución de los recursos económicos en los centros públicos. La Administración fija la cantidad de la asignación económica en función de determinados criterios, pero es el Consejo Escolar el que distribuye estos recursos en distintos capítulos.

No todos los centros son iguales ni tienen las mismas necesidades. Por ello, y para desarrollar la autonomía de gestión, es necesario que el centro presente sus necesidades derivadas de los proyectos que piensa desarrollar (ver apartado 5-2-1). De estos proyectos dependerán los recursos económicos que recibirá el centro, estableciendo, evidentemente, unos mínimos por gastos consolidados.

Especialmente compleja es la gestión de recursos humanos en los centros públicos, dadas las diferencias de organización que se producen en los diferentes centros, en virtud de la autonomía ya existente. Algunas experiencias se han llevado a cabo para intentar conjugar un proyecto determinado con un profesorado preparado para ello. Así se habla de ciertas vacantes con perfil y de proyectos específicos necesitados de profesorado a su vez específico. En estos casos se podría pensar que fuese el centro, bajo supervisión administrativa, el que pudiese “seleccionar” a determinados docentes. En todo caso, esto podría llevarnos a modificar las funciones de los directores y a establecer la evaluación docente por parte del equipo directivo y de la Inspección, que tiene aquí un amplio camino por recorrer.

En definitiva, es preciso caminar hacia una gestión y funcionamiento de los centros que incluya también proyectos elaborados, siempre que sea voluntad del centro y que sean aprobados por la Comunidad Educativa, desarrollados por los profesionales preparados para ejercer esa autonomía por proyectos y por directivos perfectamente capacitados. Proyectos evaluados por la Comunidad Educativa y la Administración, que debe ejercer

el control de los mismos dentro de un marco normativo amplio, que permita elaborar normas de funcionamiento propias.

Finalmente, podemos concluir que la demanda de una necesaria autonomía para los centros pasa por la adopción del compromiso para asumirla y desarrollarla por parte de todos, formación para poder ponerla en funcionamiento con garantías de éxito y control de la misma para garantizar que la autonomía no profundiza en diferencias inaceptables entre los centros, sino que aumenta la calidad de la educación para todos.

En los últimos 25 años, la dirección de los centros públicos ha sufrido una evolución notable: del nombramiento directo por parte de la administración a la selección por parte de una comisión tripartita. Pero la cultura de la participación en la gestión de los centros se ha implantado. Por tanto, hoy no podemos obviar la importancia y el peso que la Comunidad Educativa tiene en la vida de los centros. Y esta realidad debe ser un elemento de calidad.

El centro educativo es una institución grupal muy específica que requiere una dirección con una disposición y unas habilidades distintas a las de los sectores productivos. De ellas destacan dos principalmente: la gestión y el liderazgo.

4. Gestión del centro: colegiabilidad y liderazgo

Nuestro sistema educativo se caracteriza por un alto grado de democratización y de participación. Este carácter democrático y participativo hace reflexionar a los países de nuestro entorno. La pieza más demostrativa de esta realidad es la elección – selección del director por todos los sectores de la Comunidad Educativa.

Ya de entrada, esta situación debe ser un factor de calidad. Pero la elección – selección del director no es suficiente si no va acompañada de un equipo directivo. La existencia misma de equipo es coherente con el grado de participación de la Comunidad Educativa en la gestión, el control y toma de decisiones del centro. Por ello, debe instalarse en los centros la cultura de la colegialidad en los diversos niveles que afectan a la vida de un centro.

Colegialidad en las decisiones tomadas por la dirección del centro, en el seno del Claustro, de la Comisión de Coordinación Pedagógica, en el Consejo Escolar y en los equipos docentes. Por tanto, a mayor implicación de los distintos sectores en sus distintos campos, mayores cuotas de calidad.

No se puede gestionar un centro día a día con la sola aplicación de las normativas de todo tipo. Si un centro define sus señas de identidad en el Proyecto Educativo, estas señas de identidad deben transformarse en proyectos concretos en los que todos están involucrados. Apostamos, pues, por una gestión por proyectos: económicos, formativos, instructivos, humanísticos. Pero esta gestión por proyectos supone un compromiso de

todos a todos los niveles: comunidad educativa y administración. Y por consiguiente una evaluación exhaustiva de estos proyectos.

Pero no basta sólo con la colegialidad. La dirección en equipo debe saber y poder ser la impulsora de todos los proyectos acordados. Por ello, el director debe ser también líder, el que se pone al frente y hace que los proyectos y el centro avancen. Para asegurar esta función, la elección – selección de director debe basarse sobre un proyecto global de gestión y líneas de actuación a lo largo del mandato, que involucre a todo el equipo directivo.

5. Formación para equipos directivos

En cuanto a la formación para equipos directivos, es importante delimitar la formación inicial, la formación "selectiva" y la formación continua.

La formación inicial debe estar al alcance de todo aquel docente que sienta curiosidad e interés por los temas de gestión y de dirección de los centros. No tiene por qué ser una formación excluyente, sino relacionada con la función docente, ya que ambas deben ser complementarias. Los contenidos de esta formación deben ser de carácter general y abordar todos los campos: legislativo, derecho administrativo, derecho común, habilidades relacionales, herramientas para la resolución de conflictos, desencuentros…

La formación "selectiva" sería aquella dirigida a los candidatos seleccionados para ejercer la función directiva y a sus respectivos equipos. Por tanto, se trataría de una formación más específica en función de los cargos de cada uno: contabilidad, relaciones laborales (Secretario), aspectos pedagógicos, organigrama del sistema educativo, modalidades, itinerarios (Jefe de Estudios), relaciones externas, relaciones con la Administración educativa, evaluaciones de centros (Director)…

En cuanto a la formación continua, se trataría de adquirir nuevas técnicas de gestión y dirección, de ponerse al día, ahondar en los cambios experimentados por la sociedad, por las familias y por los jóvenes…

Sólo con una dirección colegiada, seleccionada por la Comunidad Educativa (a la que se debe incluir la Administración o su representante) y una formación adecuada, en sus distintos momentos, podremos caminar hacia elementos de calidad.

ASTURIAS

Las amplias transformaciones sociales de los últimos años y los consiguientes cambios en los modelos de relación educativa han provocado que la base de una escuela centrada en la instrucción se muestre a todas luces insuficiente, haciendo, por ello necesario, en mayor medida, una escuela centrada en la educación integral, muy cercana a los ámbitos de la evaluación. En este sentido es necesario, por tanto, una nueva estructura educativa preparada para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad y organizada en torno a una serie de criterios.

a. Aumento de la participación de los padres y las madres al ámbito educativo a través de medidas impulsoras de una mejora de la actividad de las familias en la corresponsabilidad de la educación añadiendo la implicación en esta corresponsabilidad a la comunidad educativa y a los servicios municipales.

b. Aumento de la autonomía de los centros con la necesaria intervención del profesorado en orden a una mayor corresponsabilidad en los planes educativos del centro y una continua mejora de sus necesidades profesionales, integrando a la comunidad educativa en la valoración de resultados y en la determinación de propuestas.

c. Desarrollo continuo de la orientación escolar. Los Departamentos de Orientación se encuentran en estos momentos en el eje central de la actividad educativa desarrollada por los centros educativos. La calidad de sus programas y la calidad de la intervención de sus integrantes resultan indispensables

d. Desarrollo de las tecnologías de la sociedad de la información y la indispensable formación continua en todo el ámbito educativo.

e. Un aumento de la financiación educativa, junto al desarrollo de políticas de mejora de la eficiencia de los recursos en todos los sectores educativos. Es necesario, para ello, precisar cuáles son las necesidades reales y cuáles son las formas de atención, teniendo en cuenta una frontera limitada de recursos.

ISLAS BALEARES
Consideraciones previas

El desarrollo de planes de mejora de los centros educativos supone tener en cuenta lo siguiente:

1º. Los planes de mejora requieren un determinado **tiempo mínimo,** de varios años académicos de duración para poder optimizarlo.
2º. Requiere **preparación adecuada** de todas las personas que van a intervenir en el mismo así como asesoramiento puntual.
3º. Supone contar con un mínimo de **recursos humanos y materiales** además de un compromiso con la innovación educativa.
4º. Supone contar con un **equipo motivado** que impulse el desarrollo del plan de mejora.
5º. Implica una planificación y un seguimiento adecuado del plan de mejora de modo que se eviten imprevisiones y se garantice un mínimo de éxito del plan.

Por todo ello es preciso que, sin perder la visión global del centro, se enfoque a determinados aspectos de los elementos de infraestructura material, personal, organizativa, de gestión o de rendimiento académico.

Contenido del plan de mejora

Independientemente del modelo de plan de mejora escogido por el centro pueden y deben priorizarse determinados ámbitos, entre los cuales pueden mencionarse los siguientes:

a) *Recursos materiales*: edificio, instalaciones, mobiliario, materiales didácticos, bibliotecas, recursos económicos, etc.
b) *Recursos personales*:

- Profesorado: perfil, competencias genéricas y profesionales, sistema de provisión, contratación, etc.
- Personal no docente: mediación, administración y servicios, personal de apoyo al centro, etc.
- Alumnado: Ratios, niveles de partida, diversidad y procedencias culturales y sociales, asistencia y abandono escolar, etc.

c) *Planificación, organización y estrategia*:

* Organización estática.
* Estructura de la organización.
* Principios de la organización: autonomía, clima, innovación…
* Funcionamiento de la organización.
* Documentos de planificación y gestión: Proyecto educativo, Proyecto Lingüístico, Reglamento de Régimen Interior, Proyecto Curricular.
* Currículo y su desarrollo.
* Programación docente larga y corta: Programación de aula, programación de departamento, etc.
* Contexto educativo, familiar y social.

d) *Gestión de los recursos humanos, materiales y funcionamiento de los componentes organizativos*.
e) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*: metodología y actuación docente, desarrollo de la sesión de clase, atención a la diversidad y a las nuevas situaciones, personalización del aprendizaje, evaluación, etc.
f) *Liderazgo educativo* del Consejo Escolar, del Equipo Directivo, del Director, del Jefe de Estudios, del tutor, del docente (educador, maestro, profesor).
g) *Rendimiento académico*.
h) S satisfacción del alumnado
i) *Satisfacción del personal docen*te.
j) *Impacto social de los* estudiantes.

El principio de aprendizaje permanente como guía de los procesos de mejora

Aprender a aprender, esto es, la capacidad para adquirir conocimientos y ser autónomos capaces de buscar la información adecuada, debe estar siempre presente como pauta directriz de cualquier plan de mejora. Por ello, es importante que los planes de mejora de toda la educación básica y obligatoria contemplen siempre las **competencias básicas indispensables** que aseguren el desarrollo de capacidades genéricas de raciocinio, la construcción de personalidades sólidas fuertemente ancladas en valores, y una convivencia pacífica y respetuosa.

Estas competencias básicas indispensables deben concretarse en:

a) *Saber y saber hacer*: Competencias clave en:
   - Lenguas: lectura, escritura, expresión oral y escrita (razonamiento lógico y comunicativo).
   - Matemáticas: cálculo y razonamiento lógico y numérico.
   - Lengua extranjera: comunicación.
   - Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
   - Cultura básica con el medio ambiente y el entorno: Geografía e Historia (razonamiento espacial y temporal).

b) Saber ser:
   - Educación en actitudes y valores para una mente flexible y autoprogramable en una sociedad de cambio acelerado.
   - Educación moral
   - Educación volitiva que potencia la actitud del esfuerzo.
   - Educación emocional y afectiva.

c) *Saber convivir*. Competencias clave de:
   - Cultura cívica

El plan de mejora debe **determinar la asimilación de los elementos esenciales de las competencias básicas indispensables** que deben convertirse en contenidos cíclicos de la educación básica y obligatoria. Sólo así podrá conseguirse una competencia en trabajo intelectual, un capital cultural básico, una actitud de esfuerzo, evitarse la desorientación existente en la educación actual y unos ciudadanos formados y responsables.

CANARIAS

La calidad es un tema recurrente en distintos ámbitos sociales, bien sea económico, laboral, educativo..., y es una demanda que reiteradamente se pone de manifiesto.

Por lo que al ámbito educativo se refiere, existe un acuerdo tácito en nuestro contexto, tanto en la sociedad española como en la europea, respecto a la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Basta analizar las referencias que se encuentran en las leyes educativas españolas, las distintas evaluaciones internacionales, las continuas revisiones de los sistemas educativos europeos, o bien los objetivos de mejora para el 2010 establecidos por el Consejo de Europa.

Se puede constatar un amplio consenso acerca de los fines a los que debe tender una educación de calidad, que son, por un lado, la formación integral de las personas y, por otro, la prestación de un servicio básico para el buen funcionamiento y bienestar social. Sin embargo, sí existe dificultad en acordar los aspectos que se deben mejorar y en cómo mejorarlos. No en vano el concepto de calidad, desde un punto de vista semántico, consiste en la propiedad o propiedades que permiten apreciar una cosa. Es precisamente en la definición de esas propiedades donde surge el disenso, pues dependiendo de quién o desde qué concepción socioeducativa se trate, se pone el acento en unas cualidades u otras. Desde todas las ópticas no se entiende lo mismo, aunque se mire el mismo concepto. Las políticas de los sistemas educativos tienden a orientarse o bien hacia doctrinas de competitividad y productividad económica, o bien hacia doctrinas basadas en la igualdad y la cohesión social. Ello, sin duda, hace necesario una toma de posición o definición previa respecto a un concepto tan polisémico y relativo en su definición como es el de calidad educativa.

Para el Consejo Escolar de Canarias son varias las cualidades que definirían un servicio educativo público de calidad:

2. **La equidad**: entendida como la atención diversa en el acceso y el discurrir de la escolarización de cada alumno y alumna, en función de sus necesidades, para que todos puedan disfrutar y beneficiarse del sistema en condiciones de igualdad (con una formación de calidad). Es decir, ejerciendo mediante la escolarización la compensación de las desigualdades producto de la diversidad (socioeconómica y de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión). La equidad como factor de cohesión social debe orientar las políticas educativas.
3. **La participación democrática**: especialmente de los sectores directamente concernidos por el sistema como son el estudiantado, profesorado y familia. Formar personas para el ejercicio y respeto de la libertad y la participación democrática es un requerimiento al sistema que no puede lograrse sino desde la misma participación. La calidad de la educación se asegura a través de una auténtica y adecuada participación.

4. **La corresponsabilidad**: entendiendo ésta como el ejercicio y la asunción responsable de cada agente. Siendo partícipes de las decisiones, de la gestión del proceso educativo y de los resultados corresponsables de su respectiva formación y esfuerzo.
5. **Inversión y uso eficaz de los recursos**: una educación de calidad será aquella que cuente con los recursos necesarios y además deberá ser gestionada con transparencia y eficiencia.
6. **Utilidad y relevancia social**: También es una referencia de calidad cuando la educación es útil y valiosa a lo largo de la vida y responde a las necesidades de formación tanto personal como social.

En opinión del Consejo, la concurrencia de estos aspectos redundaría en la mejora del rendimiento del estudiantado, entendido este más allá de la adquisición de conocimientos, desde una concepción global y acorde con los objetivos que debe alcanzar la educación del siglo XXI, es decir, como la formación de ciudadanos y ciudadanas aptos para entenderse, trabajar, emprender y formarse a lo largo de toda la vida

Pero también hay que tener presente que para mejorar la calidad es necesario que se dé una serie de condiciones como son: espacios para la participación, formación de los agentes educativos (especialmente, del profesorado y de la familia), recursos materiales y humanos; o lo que es lo mismo, organización, formación, innovación e inversión, en un marco democrático de gestión y control social.

EL CENTRO COMO UNIDAD

El centro escolar constituye la unidad de referencia organizativa y pedagógica para la escolarización del alumnado. La LOGSE establece esta referencia, comprometiendo además a las administraciones a fomentar la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, así como el fomento del trabajo en equipo; todo ello en el marco de medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza. La LOCE también refleja este planteamiento, unido a la responsabilidad y a la evaluación tanto interna como externa.

Esta idea del centro educativo como unidad de referencia y funcionamiento, ligada a la autonomía y la descentralización, es recogida también como uno de los retos para el futuro de la educación en Europa, como un requisito para avanzar en la calidad, como se constata en las evaluaciones internacionales (OCDE, Kiel Institute of World).

Por tanto, podemos observar un amplio consenso respecto a la consideración del centro como referencia para el funcionamiento del proceso de enseñanza y la mejora del mismo, y como paso previo ineludible para dicha mejora de la evaluación tanto interna como externa.

Por ello, los planes de evaluación y los planes de mejora que se deriven de esas evaluaciones, sea cual fuese su planteamiento, deberán tener al centro educativo como eje relevante y prioritario.

Los planes de evaluación de centros

Los modelos de evaluación de centros se pueden definir en dos grandes grupos:

a) Los denominados modelos de calidad, basados en los resultados y los procesos, de los que se hace amplia referencia en el documento inicial 0.

b) Los modelos de gestión de la calidad, basados en la mejora, que parten de la realidad del centro y su contexto. La diferencia principal es que en estos últimos se consideran tres dimensiones: el contexto, los procesos y los resultados, y en los primeros no se contempla el contexto.

Por tanto las evaluaciones de los centros tendentes a la mejora de los mismos se basan, con diversas variaciones y adaptaciones, bien en modelos de “calidad” o bien en modelos para la “mejora”.

CANTABRIA

Todos los planes de mejora de los centros educativos de Cantabria pretenden el éxito educativo para todos en el marco de la Atención a la diversidad, que se reflejan en los centros en los Planes de Atención a la Diversidad con el fin de favorecer el progreso educativo del conjunto de la población escolar y, en consecuencia, del conjunto de la ciudadanía.

El énfasis en esta idea reposa en la consideración de que la diversidad no se refiere exclusivamente a las peculiaridades de un determinado grupo de alumnos y alumnas sino que se trata de una característica intrínseca de todo el alumnado, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar. En consecuencia, la atención a esa variabilidad es responsabilidad de todo el profesorado, cada docente desde su capacitación concreta, en un marco de colaboración.

Por tanto, avanzar en la atención a la diversidad implica un proceso de reflexión y de toma de decisiones compartida por todo el profesorado del centro, que se debe interpelar acerca de las necesidades educativas de su alumnado, definir los objetivos que proponen para mejorar dicha atención y concretar el tipo de medidas que es necesario adoptar para dar respuesta al conjunto de los alumnos y alumnas. Todo este proceso de reflexión y acción constituye el contenido del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de cada centro.

Estas ideas básicas del modelo de Atención a la Diversidad, consensuado para esta Comunidad Autónoma, tienen en la actualidad un referente normativo, el Decreto de 18 de agosto de 2005 (BOC del 29), cuyo contenido impulsa una mejora en la calidad educativa del conjunto del alumnado.

Desde esta perspectiva, el Plan de Atención a la Diversidad es un elemento esencial en la dinamización del conjunto del centro, puesto que, a partir de un debate y mediante la adopción de unos acuerdos compartidos, articula medidas educativas destinadas a atender las peculiaridades del colectivo y, en consecuencia, a prevenir dificultades y a favorecer el progreso de cada alumno o alumna.

Para favorecer la participación del conjunto de docentes, que en cada centro afronta la elaboración de este Plan se constituye una comisión denominada Comisión para la Elaboración y Seguimiento del PAD (CESPAD), en la que están representados diferentes perfiles profesionales, tanto del profesorado ordinario (tutores/as profesorado de área, etc.) como de aquel que tiene una mayor especialización para tender necesidades educativas de carácter más extraordinario (profesorado de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.).

Modelo de Evaluación institucional de los centros escolares de Cantabria

En el Modelo de Evaluación institucional de los centros escolares de Cantabria, la evaluación se convierte en una herramienta de ayuda para comprender la realidad de los centros escolares, mediante un proceso sistemático de recogida de información relevante, fiable, contrastada y válida que, una vez valorada, facilita la toma de decisiones en la perspectiva de una mejor adaptación a las necesidades del alumnado y a las demandas de la comunidad educativa.

- Entendiendo este proceso como un instrumento básico para:
- La participación.
- La corresponsabilidad.
- Y en definitiva, la mejora de los centros Educativos.

Es importante destacar la necesidad de que los centros tengan un lugar propio en el sistema de evaluación y no sólo como suministradores de información. Los centros ocupan un lugar esencial en el proceso educativo y su evaluación debe ser abordada como un fin en sí mismo, constituyendo uno de los factores fundamentales de calidad al buscar, en última instancia, la mejora de la práctica educativa en un proceso cíclico y continuo.

La evaluación debe ser concebida para el cambio, en la medida que la mejora de los centros escolares es el objetivo de todo el modelo, diagnosticando los problemas de la institución, acotando las fuerzas y recursos con que cuenta para su solución, con lo que aumenta la relevancia de los procesos de autoevaluación, de participación, de reflexión y de autonomía.

De este modo, la autoevaluación pone de manifiesto la capacidad del centro escolar para autotransformarse desde su propia autonomía, la participación responsable y el liderazgo del equipo directivo, creando una "cultura de equipo" mediante un proceso democrático, donde existe un consenso para desarrollar la acción y un compromiso con la finalidad que garantiza la solución de los conflictos.

Los centros con orientación innovadora necesitan libertad y autonomía para desarrollar sus enfoques innovadores y, consecuentemente, deben apoyarse fundamentalmente en la autoevaluación; pero también necesitan demostrar sus méritos, esto es, las ventajas que ofrecen sus enfoques innovadores, más adaptados a su entorno, más flexibles; en resumen, más en consonancia con las necesidades planteadas por una sociedad cambiante y compleja.

Parece claro que la evaluación, basada en el centro y orientada a mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna aun siendo necesario complementarla con una cierta evaluación externa.

Este modelo de autoevaluación institucional contribuye a crear en el profesorado y en la comunidad educativa, una "cultura de equipo" que garantice la solución de los conflictos mediante un procedimiento democrático y participativo, en el que las intenciones se van haciendo explícitas, existe un consenso para desarrollar la acción y un compromiso con la finalidad que se persigue.

En el desarrollo del Modelo de autoevaluación institucional, que será dinamizado y coordinado por la Comisión de Evaluación del centro, se marcan dos momentos complementarios:

1. Un **primer** momento (1ª fase) de carácter cuantitativo que permitirá descubrir la situación actual en la que se encuentra el centro docente detectando las carencias y fortalezas y capacitando al centro para intervenir sobre ellas.

El proceso de evaluación termina, en esta primera fase, con la elaboración de un informe de síntesis que recoge toda la información obtenida, valora los aspectos positivos y mejorables, incluyendo el propio proceso evaluador, y plantea alternativas de cambio.

2. Un **segundo** momento (2ª fase) que se iniciará a partir del análisis del informe global y cuantitativo, derivado de los resultados de la primera fase, consensuado en la Comisión de Evaluación y emitido por el Servicio de Inspección Educativa (SIE). Dicho análisis se compone de las siguientes etapas:

▪ El inspector/a y el coordinador/a de evaluación del centro presentará al Consejo Escolar los resultados obtenidos. Se trata de realizar una exposición e interpretación de los resultados, aclarando las posibles discrepancias y dudas existentes o que se hayan suscitado a lo largo del proceso, con la finalidad de difundir, informar y corresponsabilizar a toda la comunidad educativa.

▪ Reflexión y análisis en el Consejo Escolar, claustro o estructura organizativa correspondiente del referido informe, con el fin de llevar a cabo la elección de las dimensiones, subdimensiones o indicadores sobre los que se entiende que se debe actuar prioritariamente en la segunda fase del plan de evaluación. (PLAN DE ACCIÓN)

El Servicio de Inspección Educativa (a partir de ahora SIE) apoyará y asesorará durante todo el proceso, colaborando en las distintas fases y participando en la elaboración y diseño del plan de acción.

El resultado del proceso deberá concretar las correspondientes propuestas de mejora, que se reflejarán en la Memoria de fin de curso, con el fin de incluirlas en la PGA del próximo.

Todo ello con la intención de conseguir los siguientes **objetivos**:

- Descubrir y explicar las necesidades desde el análisis de los procesos y el control de los resultados
- Identificar metas y objetivos compartidos.
- Planificar cambios.
- Garantizar la revisión continua.
- Comprender mejor la práctica docente y el contexto donde se inscribe tanto individualmente como por parte de toda la comunidad educativa.
- Planificar los procesos de formación y asesoramiento, aumentando los niveles de autonomía y profesionalidad.
- Motivar a difundir una cultura del cambio y la mejora evitando la desconfianza hacia los procesos de evaluación.
- Fomentar la confección de Proyectos de Innovación necesarios para introducir las mejoras imprescindibles para que el alumnado reciba una enseñanza de más calidad, para que el profesorado trabaje como equipo, para que la dirección asuma su liderazgo y para que la participación y el apoyo de las familias sean más completas.

La finalidad de este proceso de evaluación es claramente formativo, pues está dirigido a facilitar la comprensión del centro y a establecer, mediante el diálogo, las medidas necesarias para un mejor funcionamiento de todos y cada uno de los ámbitos que en él se desarrollan incluyendo las personas que dentro de él actúan.

Fines:

- Proporcionar a los centros docentes y a la comunidad educativa elementos que les permitan profundizar en el conocimiento y reflexionar sobre la propia acción para poder dar una respuesta de calidad en cada uno de sus ámbitos de actuación.
- Poner a disposición de la Administración una información suficiente, objetiva y relevante sobre los procesos y resultados relacionados con la acción educativa

que desarrollan los centros docentes, para realizar los reajustes necesarios para mejorar la calidad del sistema educativo.
- Sensibilizar a la comunidad educativa hacia actuaciones de autoevaluación permanente.
- Optimizar el compromiso del centro vertebrado en responsabilidades compartidas.
- Perfeccionar el proceso docente e intervenir de manera efectiva en la mejora de las instituciones escolares (finalidad formativa).
- Obtener la máxima información y lo más objetiva posible acerca de los procesos que se están produciendo y evaluando

Características:
- Estará basado en los procesos, útiles y participativos, planificados, objetivos y fiables.
- Tendrá carácter continuo, criterial y formativo.
- Se centrará en la singularidad del centro educativo.
- Será un modelo que promueva el diálogo y la comprensión cooperativa.
- Será multidimensional recogiendo todas las dimensiones y las interrelaciones entre ellas.
- Responderá a una necesidad institucional, profesional y social.
- Será ética y creíble, pero no neutral.
- Se orientará a la toma de decisiones para el perfeccionamiento.
- Se adecuará a la propia realidad.
- Será coherente con los fines del modelo.
- Será útil en las medidas propuestas para satisfacer las necesidades

Indicadores:
Los indicadores son aquellos elementos que por su relevancia y significatividad nos permiten recoger información y analizar cada una de las dimensiones.

Los indicadores, por tanto, deben ser:
- Representativos para asegurar una información relevante.
- Fáciles de observar.
- Variados para recoger una información completa del programa.
- Claros y precisos para ser analizados por diferentes personas sin producir equívocos.
- Los indicadores pueden ser múltiples, pero para evitar un exceso de dispersión, sin caer en la reducción simplificadora, es necesario organizarlos y categorizarlos.

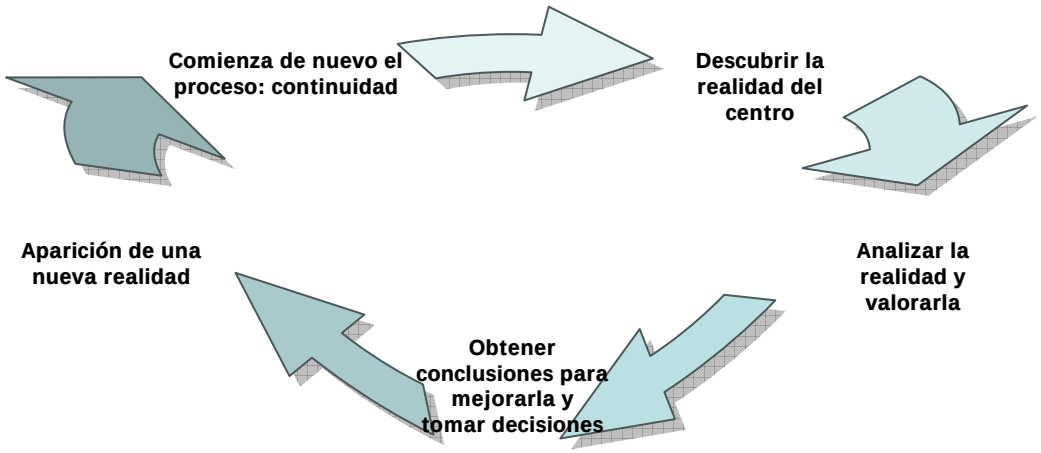
Criterios:
Nos permiten valorar cada indicador, para responder a la pregunta ¿Cómo funciona esto?

Los criterios que se proponen son los siguientes:

- Adecuación entendida como el grado de adaptación que a la propia realidad (al contexto, a los recursos disponibles y a las personas a las que van dirigidas) tienen las propuestas y las finalidades previstas.

- Coherencia entendida como la congruencia entre el desarrollo de la acción y las intenciones del modelo teórico.
- Funcionalidad entendida como la utilidad que tienen las medidas puestas en práctica para solucionar las necesidades concretas
- Relevancia entendida como la importancia de las medidas adoptadas para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- Participación entendida como el nivel de corresponsabilización de toda la comunidad educativa del centro, tanto en el proceso como en la mejora.
- Suficiencia entendida como el nivel de desarrollo alcanzado en función de unos mínimos considerados como deseables tanto en el nivel de la cantidad como de la calidad.
- Satisfacción entendida como la relación establecida entre los resultados alcanzados, el esfuerzo realizado y las expectativas previas.

De todo lo expuesto podemos concluir que la evaluación de los centros escolares de Cantabria pretende:



CASTILLA Y LEÓN

La mejora de la calidad educativa pasa necesariamente por la mejora de los centros educativos, entendidos como organizaciones inteligentes que aprenden de su propia práctica. Este aprendizaje se produce si se analizan sus procesos y resultados en orden a mejorarlos.

La evaluación tiene como objetivo fundamental detectar los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de los centros, identificando posibles ámbitos de mejora.

El diseño de acciones de mejora a partir del diagnóstico del centro, es susceptible de traducirse en medidas inmediatas y decisiones a corto plazo que se pueden acometer porque la estructura y los recursos del centro lo permiten, y otras que es necesario planificar a medio o a largo plazo y requieren el diseño de un Plan de Mejora.

En este sentido es conveniente partir de una autoevaluación, que indique dónde se encuentra el centro y qué camino debe recorrer para llegar a ser una organización que cumpla con todos los requisitos de excelencia. En la autoevaluación se detectan los puntos fuertes y áreas de mejora que, una vez priorizados y seleccionados, servirán para elaborar el correspondiente Plan de Mejora del Centro, que se convertirá en un plan de acción operativo si es realista, posible y está bien planificado.

Un Plan de Mejora debe implicar a las personas desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la Dirección del Centro educativo y debe contener un diagnóstico de partida, la identificación de las áreas de mejora y los objetivos de mejora. La Inspección, los orientadores y los asesores de los CFIEs, han de ser los facilitadotes externos del proceso, orientando, formando y dinamizando su desarrollo.

Es necesario reconocer y potenciar la figura del profesor. La calidad no es algo nuevo. Ha habido, hay y habrá profesores implicados en mejorar de forma continua, en hacer las cosas cada vez mejor, en estar más cerca y en conectar cada vez mejor con los alumnos.

Es tarea de la Administración reconocer y potenciar el trabajo de estos profesionales.

Dos pasos iniciales condicionan todo el proceso: El convencimiento de los agentes externos acerca de la importancia y relevancia del proceso y el convencimiento de la comunidad educativa, comenzando por el Equipo Directivo, para que se implique en su desarrollo.

La sensibilización de la comunidad educativa pasa por la motivación. Factores como información, capacidad, recursos y tiempo se entienden como necesidades primarias, cuya ausencia puede provocar insatisfacción y falta de implicación. Los factores intangibles, como apoyo, asesoramiento, ayuda, cercanía, respeto, participación, etc, pueden activar

esta motivación. Otro factor a tener en cuenta es el reconocimiento que va a recibir el profesorado. Pero lo más importante es que los deseos de mejora formen parte de la cultura del centro.

La Formación juega un papel primordial. En ella se impone buscar un equilibrio entre planteamientos teóricos e instrumentos prácticos. Además es necesario adaptar esta formación a las necesidades del profesorado, teniendo en cuenta las limitaciones de la vida del centro y sus necesidades. El sistema más adecuado sería el "aprender haciendo", el aprender por medio de la experiencia.

En el capítulo de **recursos** es necesario prever el tiempo y una organización adecuada; asimismo, se hace preciso un número reducido pero representativo de personas.

Una vez hecho todo esto se llega al punto en el que **se toman las decisiones, inmediatas, a medio y a largo plazo**. Los centros escolares, en función del informe de evaluación, elaboran el Plan de Mejora, que será competencia de la Comisión de evaluación y calidad del centro con la colaboración y asesoramiento de la inspección de educación y CFIE.

En el diseño del Plan de mejora hay que ser capaz de elegir entre los puntos débiles que hemos encontrado en la evaluación de aquellos sobre los que podemos intervenir para desarrollar estrategias de mejora. Es muy importante ajustar las aspiraciones a las posibilidades reales. Los planes de actuación tienen que ser breves, sencillos y comprensibles. La planificación de cada actuación debe quedar explícita, concretando los objetivos a conseguir, los responsables, los recursos y la temporalización.

CASTILLA - LA MANCHA

Queremos evitar, de partida, la confusión terminológica que puede derivarse de confundir la mejora de los centros con la **estrategia específica** de convocar planes y premios de mejora educativa.

Esta estrategia de impulso de la mejora y de uso del modelo de calidad no cierra en ningún caso la utilización de otras vías de mejora.

La evaluación como punto de partida para identificar el cambio

El apartado 2 deja claro el valor que la evaluación tiene en todos los ámbitos para describir lo que sucede, valorar por qué sucede y enjuiciar sus resultados y su impacto. Es evidente que los instrumentos de medida condicionan los resultados, pero si se cumplen todas las características descritas al hablar de la evaluación y, sobre todo, si existe una implicación real de los responsables, el éxito estará asegurado.
De los resultados de la evaluación de los centros se obtendrán elementos positivos y elementos susceptibles de mejora que deban ser abordados. La primera decisión *-¿qué vamos a mejorar de todo lo que tenemos que mejorar?-* será el resultado de un análisis de prioridades, de viabilidad y de compromiso por parte de la comunidad educativa.
La decisión final pasará a formar parte del proyecto que se solicite, si esa es la estrategia utilizada, o de la programación general anual correspondiente si el modelo responde a una estrategia negociada y flexible.

La mejora es una innovación

Sea cual sea la dimensión o el aspecto que se va a mejorar, estamos ante una innovación educativa. El centro docente decide modificar sus prácticas e introduce un cambio y ese cambio es una **INNOVACIÓN**.
Todas las Administraciones educativas desarrollan políticas de estímulo a la innovación en contenidos que consideran prioritarios y premian la excelencia de esos proyectos.
El reto está en conseguir que estos proyectos no sean sucesos ocasionales, sino que traduzcan la intención de mejora en una mejora real, que se consolida y pasa a ser la práctica habitual.

El contenido de la innovación

El contenido de la innovación vendrá determinado por las necesidades e intenciones del centro y podrá estar dirigido a todas o a alguna de sus dimensiones, dependiendo de las condiciones que se estipulen para hacerlo viable. En cualquiera de los caso hay cuestiones que tienen especial relevancia, desde los principios antes establecidos:

a) Conseguir un currículo organizado en ámbitos más amplios que las disciplinas.

b) Incorporar sistemas de aprendizaje cada vez más atractivos y abiertos.

c) Abordar de manera decidida innovaciones que permitan promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la cooperación europea y la paz.

d) Reforzar los saberes científicos asociados a una mayor conexión con el mundo del trabajo, la investigación y la sociedad.

e) Mejorar las relaciones en los centros, la eficacia en el funcionamiento de los distintos equipos, la rentabilidad de los recursos, el nivel de compromiso de todos, así como el desarrollo de las competencias profesionales propias.

Los responsables de la iniciativa

Muchos son los caminos posibles y, tal y como se ha dicho en este apéndice, corresponde a los centros docentes seleccionar el contenido y el alcance de su acción.
Pero, aunque por razones del guión dejemos para el último apartado las iniciativas de mejora propiciadas por la propia Administración educativa, consideramos imprescindible y como un estándar de calidad desde la excelencia, que centros y Administración lleguen a un compromiso para hacer posibles los cambios, mejoras e innovaciones.

El compromiso/contrato

El compromiso de los centros docentes con la innovación, cambio y mejora y de la Administración educativa en su desarrollo debería quedar reflejado en un contrato singular y exclusivo.
Avanzar hacia este modelo exige modificar las prácticas habituales de ofrecer lo mismo a todos, olvidando su contexto y sus iniciativas, de subvencionar anécdotas o proyectos que se quedan en una acción puntual.
Todos los centros educativos deben ser dotados de los recursos básicos para garantizar un nivel adecuado de igualdad y de calidad, pero debe existir un marco de diferenciación y singularidad que debe ser negociado entre los centros y la Administración educativa.

El asesoramiento como factor de calidad

Es una constante significativa a lo largo del documento la ausencia de una referencia al asesoramiento a los centros como un factor relevante de calidad: el asesoramiento del que son responsables los asesores y asesoras de formación, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (en las CCAA que los mantienen) y la propia inspección educativa.

Este asesoramiento debe estar guiado desde la colegialidad y corresponsabilidad, orientado a facilitar la capacitación del profesorado y no puede caer en llevar experiencias externas ajenas a las necesidades del centro.

CATALUÑA

Importancia y necesidad de la evaluación

El sistema educativo desarrolla un tipo de actividad social que requiere de una manera especial la participación, puesto que la actuación educativa se ejerce tanto en nombre de los intereses generales de la comunidad como por delegación expresa de los principales responsables de la educación de los niños y de los jóvenes, o sea, padres, madres y tutores. La educación no se presenta, pues, como una simple actividad técnica que correspondería exclusivamente a sus profesionales, sino que incide sobre los valores sociales, sobre el conjunto de la cultura y sobre la personalidad individual de cada ciudadano.

La evaluación de la educación debe entenderse en un sentido amplio. No se refiere únicamente a la oferta educativa y a los métodos de enseñanza, sino también a la financiación, a la gestión, a la orientación general y a la consecución de objetivos a largo plazo. Engloba las nociones de derecho a la educación, de equidad, de eficiencia, de calidad, de asignación global de recursos, y depende en gran medida de las autoridades públicas.

Los integrantes de la comunidad educativa deben opinar sobre los objetivos, los procesos, los recursos y los resultados. En este sentido, es preciso insistir en que la evaluación es un instrumento valioso para la gestión de la mejora de la calidad.

Así, pues, la evaluación en educación es un concepto global que abarca todo el sistema, toda la institución donde el sistema se materializa y que incluye también otros ámbitos no directamente vinculados con el mundo educativo.

El impulso de una cultura de la evaluación parte de la comprensión del sentido de la evaluación como herramienta para la gestión de la mejora, pero hay muchos otros aspectos en los que es necesario profundizar.

Es preciso evitar que la información sobre los resultados obtenidos genere perversión, y a la vez saber aceptar los resultados. Una primera fase de la cultura evaluativa era necesaria para adquirir las técnicas y los procedimientos para evaluar. Una segunda fase muy importante es la gestión de la información.

En esta segunda fase no siempre se ha utilizado suficientemente la información de los resultados para ver corno mejorar. Hay que reflexionar sobre como revierte esta información en la evaluación del alumnado, y en la metodología y el trabajo del profesorado en el aula, ya que la información evaluativa tiene dos vertientes: la que afecta al alumnado y la que afecta al profesorado.

La evaluación externa hay que vincularla estrechamente con la evaluación interna. El profesorado y el centro deberían trabajar conjuntamente con la Inspección para poder realizar una reflexión compartida a partir de la información obtenida.

Los resultados de la evaluación externa deben servir de orientación para saber aquello que es básico e incide en el funcionamiento del centro. Han de ser una guía para el trabajo de los centros. Es preciso entender que la actividad de evaluación del alumnado es una actividad formativa.

Los planes estratégicos de centro

Todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Cataluña están invitados a diseñar su propio plan estratégico. Éste constituye la propuesta de calidad específica del centro a desarrollar en un periodo de cuatro años, que le permitirá profundizar en su autonomía de funcionamiento.

En todo plan estratégico deben constar los objetivos de calidad que se persiguen, se han de determinar los procesos que se seguirán, los resultados que se espera conseguir, los indicadores básicos que servirán para comprobarlos y los recursos que habrá que emplear para poder garantizar el desarrollo del plan.

La aprobación del plan supone la firma de un contrato-programa en el cual se señala el compromiso adquirido por la Administración y por el centro. Allí consta también su duración, los recursos asignados para su desarrollo y, sobre todo, se especifican los objetivos a alcanzar por el centro escolar.

EUSKADI

Durante los últimos años nuestro sistema educativo ha hecho una apuesta importante en la mejora de la educación. Esa mejora constante es también un reto vivamente sentido en la sociedad, porque existe el convencimiento generalizado de que una buena educación es un factor decisivo, tanto para el bienestar personal y para la convivencia en colectividad como para alcanzar mayores cotas de formación y conocimiento. Las finalidades del sistema educativo, el modelo de persona y de sociedad que pretende, han de ser la guía para sus actuaciones.

Se considera una buena educación cuando ésta es eficiente y eficaz en el logro de los objetivos que se ha propuesto, al tiempo que es equitativa, porque tales objetivos están abiertos a todos, al margen de las posibilidades de cada uno de los alumnos y alumnas. Estos objetivos estarán orientados al desarrollo autónomo, de todas sus capacidades personales, emocionales, sociales, éticas e intelectuales. De la misma forma, es una buena educación cuando facilitando opciones educativas diversas permite el desarrollo de los proyectos personales, sin separar al alumnado en grupos excluyentes y, a la vez, enseña a convivir y cooperar, asentándose sobre valores democráticos compartidos, base de la cohesión social. La eficiencia, la libertad, la equidad y la cohesión social, deberán ser las guías de todas las decisiones de nuestro sistema educativo para que todos los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades personales, habilidades cognitivas, expresivas y relacionales y conozcan las claves culturales del mundo en que viven, de tal forma que cada uno pueda acceder a niveles académicos superiores y alcanzar las competencias necesarias para integrarse en el ámbito laboral.

A modo de síntesis, podría decirse que una educación es buena cuando aporta un valor añadido a todos los alumnos y alumnas, independientemente de su punto de partida, al mismo tiempo que es transformadora para todas las personas que en ella participan: alumnado, profesorado y familias.

El valor añadido ha de manifestarse en los tres ámbitos fundamentales de la educación:

1. Desarrollo personal: gestión adecuada de uno mismo, autorregulación del propio comportamiento, autoestima, voluntad, automotivación...

2. Socialización: competencias para las relaciones positivas y fructíferas con las demás personas (convivir, cooperar, abordar conflictos, profundizar en la democracia...

3. Académico: desarrollo de las capacidades de las distintas áreas curriculares, con el fin de compartir la visión del mundo y de la cultura actual, así como desarrollar las competencias profesionales necesarias para su inserción laboral que la nueva sociedad de la información y del conocimiento

y los procesos de globalización demandan, para entender y participar crítica y creativamente en el nuevo orden europeo y mundial.

El aprendizaje del alumnado es el principal referente de una buena enseñanza; por ello, es necesario poner de manifiesto los aprendizajes que se consideran básicos y fundamentales. Las características de la sociedad al inicio del siglo XXI y las necesidades del alumnado para vivir humanamente en ella son los factores a tener en cuenta.

La mejora de la educación es un esfuerzo común y un proceso continuo, que se desarrolla en tres grandes ámbitos, diferentes y complementarios:

- La política educativa, que establece las finalidades y estructuras del sistema, aporta los recursos, controla el cumplimiento de las condiciones establecidas y evalúa los resultados y los procesos.

- Los centros escolares, en el ejercicio de su autonomía, responsables de disponer todos los elementos personales y organizativos, sus recursos didácticos y materiales, los procesos y normas, de modo que se garantice una acción educativa coherente y progresiva que conduzca al logro de los objetivos educativos.

- El aula, donde tienen lugar, de manera preferente, los procesos de desarrollo personal, de enseñanza-aprendizaje y de socialización.

La sistematización de la mejora continua de la educación requiere un proceso dinámico, propio y distinto para cada centro, y de carácter cíclico. Son procesos autorregulados, puesto que cada centro es quien determina lo que quiere hacer, cómo se organiza, con qué ritmo desea y puede avanzar, desde sus condiciones concretas y las visiones compartidas sobre la mejora de la enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta su Proyecto Educativo. Cada centro estructura estas decisiones a través de su Plan Estratégico.

Tomando como referencia el Proyecto Educativo del Centro, en el que se pone de manifiesto lo que cada centro es y quiere ser, se elabora el Plan Estratégico en el que se visualizan y definen las áreas de mejora, los objetivos a medio plazo y las estrategias para lograrlos, dentro de las limitaciones administrativas del contexto histórico real. De aquí emanan los planes de mejora que se recogen en el Plan Anual del Centro y se evalúan en la Memoria Evaluativa.

Cada uno de estos planes de mejora requiere unas fases determinadas:

1. Diagnóstico, en el que se determina la situación actual en relación con los objetivos propuestos.

2. Planificación, en la que se fijan los objetivos, las acciones y todos los recursos necesarios.

3. Ejecución, cuando se diseñan los procedimientos y las herramientas que se van seguir en la gestión y se aplican con carácter experimental.

4. Evaluación, al comprobar objetivamente los logros obtenidos, así como detectar los factores que lo han hecho posible o lo han impedido y que produce e incrementa conocimiento profesional contrastado.

5. Consolidación de la mejora, que pasa a ser una rutina más incorporada las prácticas cotidianas, y definición de nuevas áreas de mejora.

La libertad de los centros en la elección del área de mejora no significa que todas las áreas de gestión sean igualmente relevantes. Los procesos de mejora, para que puedan considerarse como tales, habrán de abordar aquellos factores que, según una opinión ampliamente compartida, inciden de forma más relevante en la mejora de la educación. Estos factores son:

- Dirección: capaz de asumir el liderazgo de la comunidad escolar, sobre todo del profesorado, hacia unas metas compartidas y con una organización cohesionada.

- Equipo docente: implicación y coordinación del profesorado en un marco deseable de estabilidad profesional, para acordar un proyecto desde una visión compartida de los problemas y de sus alternativas y para llevarlo a la práctica, tanto en actuaciones conjuntas como en actuaciones individuales, pero coherentes, progresivas e ilusionantes.

- Comunidad Educativa: participación en la toma de decisiones y en la dinámica del centro y colaboración activa de las familias.

- Clima escolar: que favorezca la convivencia y las relaciones positivas entre todas las personas; ambiente de trabajo estimulante, ordenado y centrado en el aprendizaje y en la asunción de unas normas claras y razonables.

- Proceso de enseñanza: currículo cuidadosamente planeado, claridad en lo que se ha de enseñar y aprender, organización del trabajo lectivo atenta a las características del alumnado y los objetivos de la etapa, evaluación sistemática de los aprendizajes y de los procesos de enseñanza.

- Proceso de aprendizaje: se realizaría partiendo de unas expectativas positivas hacia todos los alumnos y alumnas, del conocimiento de sus capacidades y dificultades para el aprendizaje y de una atención personalizada a través de la acción tutorial individual y grupal, conociendo y promoviendo el desarrollo de las estrategias idóneas utilizadas por el alumnado.

- Gestión de los recursos: tanto los humanos, los materiales como los funcionales para optimizar las competencias profesionales y la tecnología

educativa y didáctica a través de proyectos de innovación educativa y de formación del profesorado. Todo ello en el marco de la autonomía del centro.

- Proyección del centro en el entorno: fruto de la vinculación y la interacción entre ambos.

Para que los Planes Estratégicos de los centros sean exitosos es necesario:

1. Autonomía para avanzar de acuerdo a su situación de partida, en función de sus problemas y necesidades, con el ritmo que desee, hacia el logro de sus proyectos y de sus aspiraciones. El grado y los ámbitos de autonomía no tienen por qué ser los mismos en todos los centros, sino que a cada uno ha de disponer de la autonomía que necesite y es capaz de gestionar. En la medida en que los centros tienen mayor nivel de autonomía, aumentan niveles de responsabilidad en la gestión de los recursos de los que disponen.

2. Unos procesos cuidados: transparentes (con información clara y suficiente de los pasos que se vayan dando), viables (con metas accesibles en un tiempo prudencial), que ayuden a resolver de manera positiva los problemas que el centro aborda, de modo que se minimice la sensación de inseguridad o de dispersión, en los que se tengan en cuenta las opiniones de todos, sobre todo de los más implicados.

3. Ser reconocidos mediante la acreditación de agentes de la administración externos al centro, que certifiquen la mejora alcanzada, su ajuste a los objetivos propuestos, según unos estándares rigurosos, conocidos y aceptados como relevantes para los distintos procesos educativos. No cabe duda que un reconocimiento externo, con patrones públicos y válidos, ayuda a los centros y a los miembros de la comunidad escolar a afianzar una imagen positiva de sí mismos y, al mismo tiempo, a proyectarla hacia el exterior.

Las mejoras pueden plantearse en diferentes niveles. En unos casos, se pretenderá ordenar con criterios claros y con instrumentos estandarizados un procedimiento que ya se venía realizando en el centro; en otros, se planteará revisar el funcionamiento de un órgano del centro o un área de actuación para ajustarlo a unos parámetros de mayor calidad; en algunos otros, se planteará un cambio, cuando los criterios o los procedimientos que se utilizan no conducen al objetivo deseado. En todo caso, en los planes anuales deberían determinarse los objetivos. Los equipos y planes de mejora serán los medios para ello.

A los centros escolares, a las direcciones y equipos docentes, les corresponde hacer que las estructuras y procesos de gestión funcionen, organizar los recursos humanos, funcionales y materiales y fijar los procedimientos, de acuerdo a sus condiciones y necesidades concretas. Todo ello con la vista puesta en asegurar que los procesos de enseñanza-

aprendizaje garanticen la eficiencia y eficacia, la equidad, la libertad de opción y la cohesión social.

EXTREMADURA

Consideraciones previas

Es una evidencia ya poco discutida que los centros ocupan un lugar central en el contexto de los sistemas educativos y que su influencia en los resultados tiene mayor peso que el conjunto de las leyes educativas. Las prescripciones curriculares, las instrucciones administrativas y las normas sobre su organización y funcionamiento pueden tener menor incidencia sobre los resultados que, por ejemplo, el clima de convivencia, el espíritu de colaboración, el grado de implicación de los sectores afectados o el estilo pedagógico que predomina en los mismos. En definitiva, en la relación causa efecto en el logro de los objetivos educativos, resulta difícil cuantificar el peso que corresponde a aspectos de la organización informal o de la formal.

Las razones por las que, históricamente, la evaluación de centros es muy posterior a la mera evaluación de los resultados o la propia evaluación de los sistemas están relacionadas con las apreciaciones anteriores.

No obstante las dificultades descritas, la relación entre el funcionamiento formal e informal de los centros y los resultados es evidente, y por ello se hace imprescindible su evaluación. Todas las leyes educativas desde los noventa han establecido de manera expresa esta necesidad y obligación, en sus distintas modalidades.

Hoy las exigencias de los sistemas educativos pasan por la evaluación integral de los mismos y, en particular, la de los centros.

No es este el apartado adecuado para establecer las características de la evaluación aplicable a los centros, pero es necesario que nos detengamos en algún aspecto, no siempre bien explicitado o, al menos, no bien llevado a la práctica. Esto es, que tras los resultados de cualquier evaluación es necesaria la información a los interesados de los mismos, pero esta condición por sí sola, no es suficiente.

En el caso de las entidades educativas, el estímulo de los galardones o el desdoro que se derivan de la evaluación de la prestación de sus servicios, no garantiza la mejora de los mismos. Por la naturaleza del propio servicio educativo y la disparidad de circunstancias en que se presta, la mera exposición de resultados puede, incluso, tener efectos contraproducentes para el objetivo de la mejora continua.

Esta última consideración tiene que ver mucho, con la falta de éxito de algunos de los planes de evaluación de centros llevados a cabo en el pasado reciente.

Así la evaluación ha de tener una fase, conocida desde el principio, pero que tiene sentido al final del proceso y que consiste básicamente en el compromiso de todas las partes en aplicar de manera consecuente las recomendaciones de la evaluación. El incremento de los recursos o su optimización, los cambios organizativos, las medidas para que las funciones

se realicen con más eficiencia, la clarificación de los objetivos, los cambios en el estilo de dirección, la reformulación de los proyectos educativos, curriculares, reglamentos, y, en general, cualquier medida que pueda adoptarse ha de contar con el compromiso expreso y real de que será llevada a la práctica.

Es cierto, según explica Drury, que todas las medidas pueden ordenarse de acuerdo con dos criterios básicos: su prioridad y su coste. Aplicando un diagrama simple se puede evidenciar que el conjunto de medidas pueden agruparse en conjuntos de acuerdo con esos parámetros. Así, tendremos un primer grupo de medidas de bajo coste y alta eficacia y, sucesivamente, hasta encontrarnos con un grupo de alto coste y baja eficacia.

Planes de mejora de los centros

En un sentido amplio podemos entender que un plan de mejora de una organización es todo conjunto de medidas que aplicadas de manera sistemática tiene como objetivo elevar la calidad del fin general, en este caso, la prestación del servicio educativo.

Sin embargo, dar este sentido a los planes de mejora ha contribuido a que esta tarea se haya reducido a aspectos meramente burocráticos, poco influyentes en la marcha real de los centros y con pocos resultados prácticos. Por ello conviene que nos centremos en una definición más operativa:

Los planes de mejora, deberían ser un conjunto de intervenciones en todos o algunos de los aspectos que la evaluación ha mostrado como manifiestamente mejorables. Además para alcanzar la máxima eficiencia en el logro de los objetivos han de ser promovidos con una metodología, un planteamiento y una política específica que implique a todos los afectados, desde la dirección hasta los últimos niveles de la organización.

Los centros educativos, tienen como finalidad última la producción de un servicio educativo que, por su naturaleza, no es susceptible de medirse exclusivamente en término de costes / resultados, pero es necesario que los costes sean tenidos en cuenta. Por otra parte, hay muchas medidas que pueden ser adoptadas sin ningún tipo de costes, puesto que sólo afectan a cuestiones organizativas, funcionales o simples cambios actitudinales. Pese a toda la compleja casuística que puede derivarse de estas consideraciones, es necesario que los planes de mejora establezcan medidas y cambios que sean susceptibles de traducirse en aspectos fácilmente medibles o, al menos, susceptibles de valorar con cierta precisión.

En este marco, hay que establecer algunas condiciones que, con carácter general, han de cumplir los planes para su viabilidad e incidencia en la mejora de los centros.

1. Elaboración y diseño del plan. Comprendería la fase en que a partir de la información proporcionada por la evaluación previa se da a conocer a todo el centro, la organización, el conjunto de aspectos que necesitan ser mejorados. Es muy importante que es clarifiquen los objetivos, se homogenice la interpretación y se establezcan prioridades en función de la gravedad de los problemas que se pretenden abordar. Es muy importante que toda la organización, en la medida que es afectado use un lenguaje común y tenga ocasión de hacer propuestas. En definitiva, es el propio centro, a través de sus distintos órganos, el sujeto agente en el diseño y planificación de su proyecto de mejora.

2. Es fundamental que exista un compromiso perfectamente asumido institucional y personalmente. Es necesario que desde los órganos directivos hasta el alumnado y las familias asuman personalmente el compromiso de adoptar las medidas que se propongan.

3. Garantías de participación multidepartamental y multisectorial. Esta garantía que ha de ser mucho más que formal, ha de definir y clarificar las funciones de cada departamento y sector con el fin de evitar competencias y disfunciones indeseables que sólo servirían para obstaculizar el plan de intervención. Todos tienen un papel importante pero cada cual el suyo, el que es propio en función de la estructura organizativa del centro. En este aspecto es de gran importancia la comunicación, tanto vertical como horizontal.

4. Las expectativas han de ser ajustadas a la viabilidad y a la posibilidad real de ser implementadas y puestas en practica. Las medidas ambiciosas en exceso o desmesuradas generan frustración y las timoratas no producen la motivación suficiente. Las buenas prácticas aconsejan que las mejoras propuestas han de traducirse en cambios bien apreciables. Por ello es aconsejable empezar por las cuestiones más manifiestamente mejorables e, incluso, graduar los objetivos para que los progresos sean apreciables.

5. Es necesario que las medidas que se adopten, en su conjunto, exijan el esfuerzo y la participación de todos. La implicación de toda la estructura del centro, ha de ser en todos los sentidos y en todas las fases. Los cambios son todos importantes, contribuyen en su conjunto y de manera integral al éxito colectivo. Es difícil medir la incidencia en la calidad de un centro que tiene el decorado de los pasillos, el cuidado del jardín o la organización del aula, por citar algunos ejemplos, pero todas ellas inciden de manera importante.

6. El papel de los usuarios. Es difícil definir con precisión el papel de usuario en un centro educativo. Es el alumnado, el profesorado, el personal de administración y servicios, las familias, de una manera directa, y muchas otras personas, de la administración, los servicios sociales, instituciones diversas, etc, de un modo indirecto, pero en su conjunto perciben una sensación cuando entran en contacto con el centro que, de algún modo, es preciso valorar. Esta sutileza en la percepción debe ser tenida en cuenta a la

hora de adoptar las medidas ya que se trata de una información que no está en los manuales.

7. El problema de los costes y los beneficios. Como señalábamos no es posible reducir a un balance contable el tema de los costes, pero es necesario valorar debidamente que las inversiones, los cambios organizativos, el tiempo dedicado, las personas, los materiales, en general, los esfuerzos son proporcionados a las ventajas y mejoras que se esperan. La imponderable limitación de los recursos de todo tipo exige una especial prudencia a la hora de decidir sobre las medidas a adoptar. El realismo es una clave fundamental en el éxito del plan. Para un centro concreto, puede ser más eficaz y eficiente, hacer un plan de intervención para la mejora de la convivencia y alcanzar los objetivos propuestos, que intentar un plan más ambicioso, sin duda también necesario, cuyos logros no fueran perceptibles en un plazo razonable.

8. Integración. El plan de mejora debe ser integral en la medida que afecta a toda la estructura del centro pero también ha de estar integrado en el normal funcionamiento del mismo. No tendría sentido un plan descontextualizado, porque no tendría como resultado final un cambio actitudinal y, por lo mismo, estaría condenado al fracaso.

9. Evaluable. El conjunto de decisiones y medidas que configuran el plan de mejora ha de ser revisado y evaluado. La retroalimentación del plan le da su verdadero carácter formativo y nos indica los progresos y logros que se pretenden. El conocimiento sobre la efectividad y la corrección de los posibles errores o defectos del mismo sirven de estímulo y contribuyen al fortalecimiento de una cultura orientada a la mejora continua.

GALICIA

Los planes de mejora, dentro de las estrategias de búsqueda de la calidad, tienen una potencialidad indudable porque se adecúan a la realidad de los centros. Éstos para articularlos, necesitan hacer una visión introspectiva, fundamental para todo cambio educativo y para poder proyectar de cara al futuro modificaciones que mejoren aspectos importantes de su quehacer. Se vinculan así con tradiciones con cierto arraigo en el mundo educativo como los Proyectos de Formación en Centro, pero con un objetivo declarado de cambio en positivo del proceso educativo.

Dicho lo anterior, consideramos que estos planes pueden ser instrumentos que ayuden a conseguir que **todo el alumnado sin exclusiones adquiera más y mejores aprendizajes**. Deben suponer también para los centros, una opción por el avance, por el cambio y la innovación y todo ello en aras de conseguir ciudadanos responsables, que respeten las diferencias culturales, que sean capaces de vivir integrados y participando activamente en la vida social y que desarrollen competencias que les permitan formarse a lo largo de toda la vida para poder responder de forma positiva a las demandas profesionales que la sociedad les depare.

Las opciones de cambio, a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior, deben favorecer la organización escolar permitiendo agrupamientos que respondan a las necesidades del alumnado y del desarrollo eficaz del currículum. Además, tienen que propiciar el trabajo cooperativo del profesorado, la función asesora y la acción tutorial, la convivencia armónica y, en definitiva, todas aquellas acciones que permitan atender con los medios y recursos necesarios las necesidades de cada uno de los individuos presentes en los centros. Pero, además, para que los centros puedan desarrollar este tipo de planes con éxito, tienen que contar con el esfuerzo de toda la comunidad educativa y, en especial, con una administración que favorezca con recursos y medidas de apoyo a aquellos que reciben alumnado en situación de desventaja social y cultural o con necesidades educativas especiales.

A su vez, los planes se deben considerar, como un proceso continuado y de acumulación, y no el producto de un momento más o menos feliz de la institución. Por lo tanto, y para que tengan este carácter sistemático, consideramos que deben figurar en el Plan Anual de los centros, planteando un aspecto, o ámbito concreto a mejorar a lo largo del curso.

En el plan deberían figurar las evidencias que demuestran la necesidad de mejorar el aspecto elegido, los objetivos a conseguir, las estrategias a emplear, los procesos a seguir, y los criterios de evaluación inicial, media y final, que se emplearán con los indicadores oportunos. Es indudable que el establecimiento generalizado y continuo de este tipo de acciones debe de ser un proceso gradual y con elevado grado de consenso institucional, tanto entre la Administración educativa y los centros como en el seno de éstos, entre los diferentes sectores de la comunidad. Para iniciar el proceso proponemos, durante los primeros años, el impulso de este tipo de planes a través de iniciativas como los Proyectos de Formación en Centros o

Proyectos de Innovación, suficientemente incentivados; así como la adjudicación de medios singulares, materiales y humanos, que posibiliten, en su caso, las mejoras propuestas.

MADRID

Son muchos y muy variados los modelos a los que el universo educativo acude en orden a obtener un buen diagnóstico de su realidad, de sus necesidades y de las medidas necesarias que debería adoptar para su mejora.

Uno de los más comunes es el modelo EFQM que nace en 1988, cuando catorce empresas europeas se asocian creando la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad –EFQM-. Desde ahí se establecieron directrices y criterios que pudieran ser utilizados por distintas organizaciones en la evaluación de sus propios esfuerzos y en la consecución de una mejora de la calidad. A ello se le conoce como el Modelo Europeo de Excelencia EFQM – EOQ

Este modelo está siendo utilizado por numerosos centros educativos de la región que buscan establecer una radiografía de la evaluación de los servicios prestados desde las personas que tienen un conocimiento más profundo de ellos, y, tras ello, dotarse de las propuestas de mejora que sean realistas y abordables, aquellas más necesarias y más urgentes de llevar a la práctica.

Además de los procesos evaluativos que establecen los propios centros educativos, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha puesto en marcha planes específicos de mejora como los que se desarrollan a continuación:

5.1.1. El Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios.

El desafío de la mejora educativa concierne a la sociedad, a la Administración, a las familias y a los propios centros. Pero es un hecho cierto que no todos nuestros colegios e institutos se hallan en las mismas condiciones para obtener buenos resultados escolares. Por su ubicación, por su historia o por otras causas de origen social, por lo general complejas, algunos centros de nuestra Comunidad se encuentran en circunstancias más difíciles que se traducen, con frecuencia, en situaciones de desventaja educativa de sus alumnos y amenazan el principio de igualdad de oportunidades, entendido éste en un sentido no meramente formal. Por tal motivo, se hace necesario modular el apoyo y la intervención de la Administración regional, de modo que éstos sean tanto más intensos cuanto mayores fueren las dificultades y las necesidades de los centros docentes, detectadas de acuerdo con criterios objetivos. Es ésta una exigencia de la equidad cuya atención permitirá, además, mejorar los resultados educativos de la Comunidad en su conjunto.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en su artículo 41.1 encomienda a las Administraciones educativas la adopción de procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en los cuales resulte necesaria una intervención educativa diferenciada.

De conformidad con estos planteamientos, y sin perjuicio de las actuaciones de compensación educativa que con carácter general se lleven a cabo, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha concebido un *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios* dirigido a aquellos centros que, de acuerdo con una serie de indicadores objetivos definidos por la Administración educativa, requieran una atención preferente.

La política elegida para el desarrollo de dicho Plan se apoya en la antes citada Ley Orgánica en cuyo artículo 67.4 establece lo siguiente:

"*Las Administraciones educativas promoverán acuerdos o compromisos con los centros para el desarrollo de planes y de actuaciones que comporten una mejora continua tanto de los procesos educativos como de los resultados*".

El marco normativo vigente pone, pues, a disposición del referido Plan regional un instrumento que resulta especialmente pertinente para el logro de sus finalidades. Se trata de *Programas de Mejora* acordados entre cada centro y la Consejería de Educación que conllevan la asunción por ambas partes de una serie de actuaciones y de compromisos específicos. Dicho enfoque reconoce el papel esencial de los centros educativos en su propia mejora, en la identificación de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles y en la movilización de los esfuerzos personales e institucionales que sean necesarios para el logro de objetivos educativos deseables, de acuerdo con una voluntad decidida de mejorar. Se integran en el citado enfoque actuaciones desde la Administración hacia los centros y desde éstos hacia la Administración, con el propósito de lograr la máxima efectividad posible en el uso de los recursos y en la obtención de resultados.

De acuerdo con los principios anteriores y con carácter experimental se establecen las condiciones de desarrollo y aplicación del *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios,* según las siguientes Instrucciónes:

PRIMERA: Objetivos generales

1. Reforzar los principios de calidad y de equidad en la acción educativa del Gobierno de la Comunidad de Madrid.
2. Mejorar la calidad de la educación mediante actuaciones dirigidas a centros docentes.
3. Modular el apoyo y la intervención de la Administración regional, de modo que éstos sean tanto más intensos cuanto mayores fueren las dificultades y las necesidades de los centros.
4. Promover acuerdos o compromisos entre la Administración y aquellos centros que requieran una atención preferente y específica, a fin de facilitar su mejora educativa.

SEGUNDA: Centros Públicos Prioritarios

1. Los centros así considerados serán los destinatarios del Plan de Mejora de la Calidad.
2. A tales efectos, se considerarán Centros Públicos Prioritarios aquellos que reuniendo dos o más de las siguientes circunstancias, baja demanda del centro por parte de las familias, alto porcentaje de profesores no definitivos, alto porcentaje de inmigrantes, porcentaje elevado de alumnos de etnia gitana, alto porcentaje de ayudas de comedor destinadas a familias que reciben la renta mínima de inserción, problemas de convivencia y alto porcentaje de alumnos que no se gradúan en la Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años, acuerden con la Consejería de Educación un *Programa de Mejora*
3. No obstante lo dispuesto en el punto anterior, las Direcciones de Área Territorial podrán proponer de forma justificada a esta Viceconsejería la consideración de Centro Público Prioritario para otros que por su problemática específica deban beneficiarse, en todo o en parte, de las actuaciones educativas diferenciadas que se establecen en las presentes Instrucciones.

TERCERA: Selección de los centros

1. Los centros descritos en la instrucción SEGUNDA serán invitados por el Consejería de Educación, de forma individualizada, a incorporarse al Plan con las condiciones generales que se establecen en las presentes instrucciones y las específicas que en cada caso se acuerden con el centro.
2. Los Directores de los centros a los que se refiere el punto anterior, previa aprobación, en su caso, del Claustro de profesores, comunicarán por escrito a la Consejería de Educación su voluntad de participar en el referido Plan regional.
3. Con el fin de facilitar la incorporación a dicho Plan del mayor número posible de los centros públicos considerados como prioritarios, el proceso de adscripción quedará abierto sin que medie la publicación de una convocatoria específica.

CUARTA: Naturaleza de los compromisos entre los centros y la Administración

1. La Consejería de Educación contempla un repertorio de medidas de apoyo a los centros para promover su mejora educativa que pueden enumerarse en los siguientes términos:

   a) Medidas centradas en la institución escolar
   - Intensificación de las acciones de los Servicios de Orientación y educación Compensatoria, en su caso
   - Prioridad en el refuerzo puntual de las plantillas de profesorado y PAS, según necesidades, y otro personal colaborador mediante convenios con otras instituciones
   - Mejora de las *ratios* profesor/alumno y alumno/profesor
   - Vinculación con otros programas de la Consejería de Educación para la mejora de la convivencia en los centros

- Ampliación del horario de Biblioteca con personal de apoyo
- Dotación económica adicional para gastos de funcionamiento del centro
- Prioridad en la mejora de mobiliario, equipamiento didáctico y dotación de bibliotecas escolares
- Prioridad en la inversión y gastos de mantenimiento, pintura y mejora del aspecto físico del centro
- Prioridad para la concesión de proyectos de compensación externa
- Apoyo a programas específicos de actividades extraescolares

b) Medidas relativas a las relaciones del centro educativo con las familias

- Apoyo a la mejora de la comunicación entre centro y familia a fin de trabajar coordinadamente para lograr que los alumnos alcancen los objetivos educativos previstos
- Apoyo al fomento de la participación y colaboración de las familias en las actividades extraescolares del centro educativo

c) Medidas relativas a la interacción del centro educativo con su entorno cultural, educativo e institucional

- Fomento de actividades deportivas, musicales, artísticas y culturales
- Promoción de actividades de patrocinio y asociación en las Universidades madrileñas, organismos de Investigación, Museos, Teatros, Orquestas, empresas, etc.
- Apoyo a la cooperación e intercambio de experiencias con otros centros pioneros en la mejora de la calidad en la Comunidad de Madrid, en el resto de España o en el extranjero.
- Fomento de la coordinación en los Servicios Sociales municipales, otras Consejerías y entidades sin ánimo de lucro que trabajen en la zona en la que está ubicado el centro.
- Fomento, en los Institutos, de la cooperación con las Empresas ubicadas en la misma zona.

d) Medidas relativas al profesorado

- Catalogación de los puestos de trabajo como de difícil desempeño si la primera evaluación anual externa resultara positiva, lo que implica que obtendrían puntuación doble cuando participen en concursos de traslados.
- Acceso preferente a la formación permanente y participación en planes específicos de formación.
- Actuaciones que contribuyan a mejorar su carrera profesional.

e) **Medidas de apoyo** para la elaboración de los *Programas de Mejora* en los términos que se describen en los instrucciones QUINTA, SEXTA y UNDÉCIMA.

f) **Cuantas otras puedan acordarse** entre el centro y la Administración de conformidad con las finalidades y los objetivos del Plan y en función de cada problemática específica.

2. Por su parte, los centros educativos se comprometen a:
   a) Dotar al centro de un impulso decidido de mejora y mantenerlo durante, al menos, cuatro cursos escolares.
   b) Colaborar con la Administración en las tareas de evaluación externa de los procesos y de los resultados, que se determinen como parte sustantiva del proceso de mejora.
   c) Elaborar el *Programa de Mejora* al que se refiere la instrucción QUINTA y aplicarlo.
   d) Constituir, bajo el liderazgo del Director y en torno al equipo directivo, un grupo de apoyo que coordine e impulse las actuaciones previstas en el *Plan* y movilice los esfuerzos de todas las partes implicadas.

3. En ningún caso la participación de un Centro Público Prioritario en el Plan deberá conllevar el incremento de la proporción de alumnos con dificultades especiales, inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, alumnos con desfase curricular de más de dos años y alumnos con desventaja sociocultural.

QUINTA: Articulación del compromiso. El Programa de Mejora

1. Los compromisos entre cada centro participante en el Plan y la Administración a la que se refiere la instrucción CUARTA se articularán en torno a un *Programa de Mejora*.
2. Las características básicas de un *Programa de Mejora* son las siguientes:
   a) Ha de estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas de mejora que se consideren prioritarias.
   b) La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva.
   c) Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos y evaluables al final de cada curso escolar, sin perjuicio del carácter cuatrienal del Programa.
   d) El Programa ha de explicitar los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstas, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios -ordinarios y con cargo al Plan-, un calendario para su cumplimiento y una previsión de su seguimiento y de su evaluación.
   e) Ha de implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la Dirección del centro.
3. Los *Programas de Mejora* comportan una implicación singular de los diferentes niveles de la Administración educativa regional en la mejora continua de aquellos centros que se acojan al Plan. Por consiguiente, las diferentes Direcciones de Área Territorial y el

Coordinador del Plan, aportarán a cada centro, en función de sus circunstancias y necesidades, la asistencia técnica, la orientación y el apoyo institucional que fueren precisos para la correcta elaboración del *Programa.*

SEXTA: Actuaciones preparatorias

1.- Los Directores de las Áreas Territoriales en las que estuvieren ubicados aquellos Centros Públicos Prioritarios dispuestos a participar en el Plan impulsarán las actuaciones preparatorias necesarias para facilitar la elaboración por los propios centros de sus *Programas de Mejora*.

2.- Para el desarrollo homogéneo de lo dispuesto en el apartado anterior, los Jefes de los Servicios de la Inspección Educativa de las diferentes Direcciones de Área Territorial, junto con el Coordinador del Plan, definirán un protocolo de orientación y apoyo a los centros para la elaboración de sus *Programas de Mejora*, para su aplicación y para su evaluación*.* Dicho protocolo deberá conciliar, armónicamente, la consideración de las iniciativas del centro y la garantía de rigor y calidad exigible a la definición de cada uno de los *Planes.*

3.- La actuación a la que se refiere el apartado 2 de la presente instrucción deberá incluirse en el Plan General de Actuación de los Servicios de Inspección Educativa.

4.- Asimismo, y con el fin de facilitar las tareas de evaluación previstas en al instrucción NOVENA, establecerán un conjunto común y significativo de indicadores que permita valorar los avances de los centros participantes sobre una base homogénea.

5.- Los Directores de Área Territorial establecerán el reparto de tareas entre los Servicios de Inspección Educativa y las Unidades de Programas Educativos, de conformidad con sus funciones respectivas, y asignarán a dicho Plan a los funcionarios de ambos servicios que considere oportuno con el fin de garantizar la relación con los centros así como la necesaria coordinación de las actuaciones.

***SÉPTIMA: Aceptación del* Programa de Mejora**

1. Una vez concluidas las actuaciones preparatorias y elaboradas las correspondientes propuestas de *Programas de Mejora*, dichas propuestas serán aprobadas por los Claustros y ratificadas por los Consejos Escolares de los centros que las remitirán a la Viceconsejera de Educación a través de los correspondientes Directores de Área Territorial.
2. La Viceconsejera, en nombre del Consejero de Educación, procederá a la aceptación de cada *Programa de Mejora* por la Administración educativa regional, previo informe favorable del correspondiente Director Territorial de Área y del Coordinador del Plan.

3. En el caso de que algún *Programa* no fuera aceptado en primera instancia por la Administración, se pondrán, de nuevo, en marcha los mecanismos de orientación previstos a fin de ayudar al centro a corregir las deficiencias observadas.
4. La aceptación del *Programa* por la Viceconsejería será comunicada al centro correspondiente y servirá para sellar el compromiso por la mejora educativa entre el centro docente y la Administración que se extenderá a lo largo de cuatro cursos académicos, sin perjuicio de la prórroga o prórrogas que se pudieran acordar
5. La versión definitiva del *Programa* se incorporará, a todos los efectos, a la Programación General Anual del centro.

OCTAVA: Seguimiento

1. La Inspección educativa y el equipo directivo acordarán la forma de realizar un seguimiento de la ejecución del *Programa* que contará, al menos, con una actuación conjunta por trimestre. Dicha actuación tendrá un carácter formativo y servirá para asentar, o reorientar en su caso, las acciones emprendidas por el centro hacia los objetivos definidos en el *Programa.*
2. Los Jefes de Servicio de la Inspección Educativa y de la Unidad de Programas de las correspondientes Direcciones de Área Territorial, un miembro del Gabinete Técnico del Consejero de Educación y el Coordinador del Plan, constituirán una Comisión de Seguimiento del Programa que analizará trimestralmente y al finalizar el curso la información de los inspectores sobre el desarrollo de los *Programas* y supervisará el proceso en su conjunto.

NOVENA: Procedimientos de evaluación

1. La evaluación constituye un instrumento insustituible para la mejora pues permite identificar los errores y los aciertos y aproxima el comportamiento de los centros educativos al de organizaciones inteligentes, capaces de corregir sus fallos y de aprender de la experiencia. Por tal motivo, las acciones de evaluación, tanto interna como externa, constituyen un elemento fundamental del desarrollo de los *Programas*.

2. En lo relativo a las evaluaciones internas se deberán contemplar una evaluación inicial o de diagnóstico sobre las áreas de mejora que sean consideradas por el centro prioritarias, de acuerdo con su visión de la correspondiente problemática. Dicha evaluación podrá ser cuantitativa, cualitativa o mixta. Al finalizar cada curso escolar, el equipo directivo del centro evaluará el desarrollo de los procesos, el grado de consecución de los objetivos y el grado de avance del *Programa.* Dicha evaluación deberá apoyarse, el menos, en un análisis efectuado sobre un conjunto de indicadores que permita detectar los avances sobre una base objetiva. Asimismo, se aplicará un cuestionario destinado a evaluar la percepción que sobre la mejora tienen los diferentes componentes de la comunidad

educativa. A la vista de la información disponible, se analizarán las causas de los aciertos y de los errores y se tomará todo ello en consideración para desarrollar las actuaciones propias del *Programa* a lo largo del curso siguiente.

3. La Inspección de Educación, al final de cada curso, efectuará una evaluación externa del desarrollo del *Programa de Mejora* tomando en consideración tanto los procesos e implicación del personal como los resultados, con vistas a determinar qué centros han desarrollado adecuadamente su *Programa*. Sin perjuicio de la integración en la evaluación externa de otros elementos de valoración, se hará referencia, en todo caso, al comportamiento del centro respecto del conjunto común de indicadores de resultados definidos en la instrucción SEXTA.3.
4. Si la evaluación externa de un centro resultase negativa se procederá, por parte de la Administración, a reforzar la orientación de acuerdo con su equipo directivo. En el caso de que un centro fuera evaluado negativamente dos veces por la Administración quedará suspendido su *Programa de Mejora.*
5. Los Directores de Área Territorial, al finalizar cada curso escolar, remitirán a la Viceconsejería de Educación un breve informe que contendrá:
   a) Una valoración cuantitativa y cualitativa de la aplicación de los *Programas de Mejora* en su ámbito geográfico de gestión
   b) La relación de centros cuyo *Programa de Mejora* haya sido valorado negativamente por la Inspección Educativa
   c) La relación de centros que hayan desarrollado los mejores *Programas* con indicación explícita de su temática a efectos de su incorporación a las tareas de formación previstas en la instrucción UNDÉCIMA.1.c.

DÉCIMA: Adendas anuales a los Programas de Mejora

1. Con el propósito de dotar a los *Programas de Mejora* y a los propios centros de la flexibilidad necesaria para poder tomar en consideración los resultados de la experiencia y de la evaluación, se podrá proponer a la Administración, de forma justificada, algunas modificaciones al Programa inicial en el caso de que se considerara necesario por los centros educativos.
2. Dichas modificaciones se redactarán como adendas, incorporarán las nuevas necesidades o compromisos, serán añadidas al Programa inicial y surtirán sus mismos efectos.
3. Para su aceptación por la Viceconsejería se requerirá un informe favorable del correspondiente Director de Área Territorial.

UNDÉCIMA: Formación del Profesorado

1. La formación del profesorado constituirá un elemento fundamental de apoyo a los centros. A tal fin, la Dirección General de Ordenación Académica organizará actividades de formación en torno a tres ejes temáticos básicos:

a) Metodología de elaboración de Programas de Mejora
b) Procedimientos de evaluación de Proyectos
c) Transferencia de buenas prácticas entre centros educativos de problemáticas similares

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el punto anterior, se organizarán actividades de formación que den respuesta a las necesidades educativas específicas de los centros que participan en el Plan. Dichas actividades se realizarán a propuesta de los equipos directivos con el asesoramiento de la Inspección educativa y de la Unidad de Programas Educativos.
3. Asimismo, se podrán organizar estancias e intercambios de experiencias con otras Comunidades Autónomas y con otros países de la Unión Europea que hayan desarrollado actuaciones análogas.

DUODÉCIMA: Comisión de Dirección del Plan

1. Además de las actuaciones y de los órganos de seguimiento previstos en la instrucción SÉPTIMA, se constituirá una Comisión de Dirección del Plan presidida por la Viceconsejera de Educación, o persona en quien delegue, y de la que formarán parte las Direcciones Generales concernidas, el Gabinete Técnico del Consejero de Educación, la Subdirección General de Inspección Educativa, el Director de Área Territorial de Madrid Capital, en representación de las distintas Direcciones de Área Territorial, y el Coordinador del Plan que actuará como Secretario de la misma.
2. Corresponderá a dicha Comisión la dirección, coordinación y valoración del desarrollo del Plan al elevado nivel que le es propio.
3. Se reunirá tantas veces como su Presidenta lo estime necesario y, al menos, una vez al año, después de celebrada la reunión de final de curso de la Comisión de Seguimiento del Plan prevista en la instrucción OCTAVA.

5.1.2. Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables

Partiendo de los datos facilitados por la Inspección Educativa, en el curso 2003-2004, según los cuales el 6,6 por 100 de los alumnos de 6.º de Educación Primaria debe repetir curso y, sin embargo, el 16,1 por 100 suspende Lengua y el 17,2 por 100 Matemáticas, así como del hecho manifiesto en Educación Primaria, los alumnos son, por lo general, más receptivos, se relacionan mejor con sus profesores y resulta más sencillo interesarles por aprender, se pensó que tomando medidas en los años de Educación Primaria que permitan asentar bien los conocimientos esenciales lingüísticos y matemáticos, se podría reducir considerablemente el fracaso escolar.

Por ello, el 10 de mayo de 2005 se realizó por primera vez en la Comunidad de Madrid la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI),

cuyos objetivos, desarrollo y resultados aparecen recogidos en el apartado séptimo de este documento.

Los resultados de la prueba de CDI han permitido a la Consejería de Educación detectar las mayores dificultades y carencias que los escolares de la Comunidad de Madrid presentan en las áreas de Lengua castellana y Matemáticas. Dificultades que se refieren, fundamentalmente, a la comprensión lectora, a la ortografía, al cálculo y a la resolución de problemas relacionados con la aritmética básica. En virtud de ello la Consejería de Educación, con el objeto de lograr una mejora en la obtención de conocimientos y destrezas en la población escolar de la Comunidad de Madrid, ha elaborado el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables que señala que se llevarán a cabo las siguientes medidas y actuaciones:

PRIMERA.- ***Medidas de refuerzo de los conocimientos y destrezas indispensables***

La Consejería de Educación dictará instrucciones para la inclusión de medidas de refuerzo de los conocimientos y destrezas indispensables en el plan de fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora y en las programaciones didácticas de las áreas, así como para la evaluación de dichas medidas.

SEGUNDA.- ***Publicación de estándares***

La Consejería de Educación publicará los estándares o niveles de matemáticas y lengua que los escolares deben alcanzar en cada uno de los ciclos de Educación Primaria.

TERCERA.- ***Evaluaciones de diagnóstico***

Al finalizar el 4.º curso de Primaria y el 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, se celebrarán evaluaciones de diagnóstico que tendrán carácter interno para todos los alumnos y externo para una muestra convenientemente seleccionada y que consistirán en pruebas elaboradas

por la Consejería de Educación dirigidas a todos los alumnos sobre contenidos "curriculares" en Lengua y Matemáticas, cuya adquisición les permita garantizar el aprovechamiento escolar durante los años de enseñanza obligatoria.

Estas pruebas se realizarán con la finalidad de:

a) Evaluar desde la Administración, de una forma global, el proceso de aprendizaje de los escolares de la Comunidad de Madrid.

b) Ofrecer a cada centro la posibilidad de evaluar a todos sus alumnos de acuerdo con los estándares establecidos por la Administración. De esta forma, los propios profesores podrán controlar el aprovechamiento académico de sus alumnos, ponerlo en conocimiento de sus familias y tomar las medidas de refuerzo y apoyo necesarias para que se puedan cumplir los objetivos de la etapa.

Las evaluaciones tendrán un doble carácter: Con las pruebas realizadas por muestras significativas de alumnos, corregidas y calificadas por la propia Administración, ésta llevará a cabo las evaluaciones globales; con el total de las pruebas, corregidas y calificadas en los propios centros, estos llevarán a cabo la evaluación interna. A tal fin, la Consejería facilitará los criterios de corrección y calificación.

CUARTA.- ***Prueba anual de CDI para 6.º de Primaria***

En la fecha que cada año se determine, se realizará la Prueba de CDI para todos los alumnos de 6.º de Primaria de la Comunidad de Madrid.

QUINTA.- ***Página web de recursos didácticos***

La Consejería de Educación habilitará una página web con textos preparados y problemas de matemáticas que serán ofrecidos como recurso didáctico al profesorado.

Esta página podrá enriquecerse con las aportaciones de los propios maestros.

SEXTA.- ***Material de refuerzo de ortografía***

La Consejería de Educación facilitará a todos los centros de Educación Primaria material didáctico en soporte informático especialmente diseñado para reforzar el aprendizaje de la ortografía.

SÉPTIMA.- ***Premios a materiales didácticos***

En la convocatoria al certamen de premios a materiales didácticos que la Consejería de Educación realiza anualmente, se primarán aquellos materiales que incluyan dictados preparados, comprensión de textos, fichas de aritmética y problemas matemáticos.

OCTAVA.- ***Premios a proyectos de innovación***

La convocatoria de ayudas económicas y premios para la realización de proyectos de innovación contemplará fundamentalmente la elaboración de planes de mejora de las destrezas indispensables.

NOVENA.- ***Formación del profesorado***

La mejora de las destrezas indispensables será línea prioritaria para la elaboración del plan anual de formación del profesorado.

MURCIA

El reto actual de los sistemas educativos consiste en proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad. Ante tamaño reto, la escuela requiere de significativos cambios en los modos de organizarse y funcionar. Sin duda, la escuela del siglo XXI sigue sin resolver cuestiones del pasado siglo que lastran un trabajo más eficaz.

La evaluación, dentro de un emergente paradigma organizativo, se convierte en un conjunto de procesos de control y garantía de una enseñanza de calidad. Asociada a esta, la función de diagnóstico cumple con la función de proporcionar datos, análisis e interpretaciones válidas y fiables que permitan forjar una idea de la situación del sistema educativo en su conjunto, y de los centros y servicios particularmente.

La función de diagnóstico no recorre su enorme potencial de mejora si no se vincula al diseño, desarrollo y evaluación de planes concretos de mejora de los objetos evaluados.

El recorrido efectuado por las distintas iniciativas tendentes a la mejora de los centros y servicios educativos en nuestra región, se inician con la puesta en marcha del Plan EVA (1991-1996), continúan con una escasa implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad (1997-2002), y tienen una presencia en la actualidad asociadas al desarrollo de los Planes de Actuación de la Inspección de Educación y a las diversas tareas contempladas en los mismos, con especial incidencia en áreas críticas de la organización y funcionamiento de los centros y servicios educativos.[9]

No obstante lo anterior, es mucho el trabajo a desarrollar y a continuación se exponen algunas consideraciones sobre lo que debiera constituir el futuro más inmediato en la mejora del sistema educativo:

- La puesta en marcha de un modelo integral de evaluación del sistema educativo debe permitir establecer la situación de partida de los centros y servicios educativos para, a continuación, diseñar, implementar y evaluar planes de mejora.

- La evaluación se tiene que dar de una forma totalizadora; es decir, se debe de organizar de tal forma que se pueda evaluar a todas las partes de la comunidad educativa: alumnos, profesores, padres y personal no docente del centro educativo.

- En las fases de evaluación y mejora, los centros deben ser los principales protagonistas, y han de actuar como organizaciones capaces de identificar en el contexto elementos para su permanente adaptación. Es decir, deben constituirse como escuelas capaces de aprender y no sólo de enseñar.

[9] Para mayor detalle ver cuadros de actuaciones de evaluación de la Inspección Educativa en el documento del VI Encuentro del CERM sobre las Evaluación del Sistema Educativo, Pág.56.

- La mejora va a exigir acciones comunitarias. Lo anterior quiere decir que es preciso buscar y encontrar consensos en los que se comprometan el mayor número de administraciones, familias y agentes sociales. La buena educación de las nuevas generaciones, como sucedía en el pasado, requiere de la participación de toda la sociedad.

- En el diseño de planes de mejora, cada centro es un universo ubicado en un contexto determinado. En cada uno de ellos se deben centralizar los objetivos de modo que siempre se garantice:

  - ☑ La adquisición de competencias y destrezas básicas de aprendizaje, imprescindibles para seguir aprendiendo.

  - ☑ El establecimiento de programas de prevención y mediación de los conflictos, de manera que se garantice un adecuado ambiente de trabajo.

  - ☑ La igualdad de oportunidades en una comprometida atención a la diversidad del alumnado.

  - ☑ La adecuación de las prácticas pedagógicas del aula y el trabajo en equipo del profesorado. Junto a lo anterior, una adecuada formación en centros.

  - ☑ El desarrollo de sistemas propios de evaluación, compatibles con la evaluación realizada en colaboración con agentes externos (Inspección de Educación).

  - ☑ La reconstrucción social y organizativa de los principios de Autonomía y Participación, de modo que cada comunidad educativa sea capaz de registrar su propia identidad y atender eficazmente a los intereses y demandas de su peculiar contexto.

  - ☑ Una organización preocupada por establecer vínculos con las familias que posibiliten niveles suficientes de responsabilidad y coordinación con la escuela.

  - ☑ Un liderazgo pedagógico interesado en los aprendizajes básicos de todo su alumnado que disponga las mejores condiciones para que estos sean posibles.

  - ☑ La plena participación de toda la Comunidad Educativa.

NAVARRA
1.1. PLANES DE MEJORA DE CENTROS 2003-2005

Bajo el amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) sobre la atención prioritaria que los poderes públicos deben prestar a los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, así como de la Ley Orgánica 9/1995 (LOPEG) acerca de la elaboración de planes de evaluación interna y externa aplicables periódicamente a los centros sostenidos con fondos públicos, que deben ser realizados principalmente por los propios centros y la Inspección Educativa, en el año 2002 se elaboró un Plan de Evaluación y Calidad para su aplicación por la Inspección Educativa en la totalidad de los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Foral.

Dicho plan, previsto para su aplicación desde el curso 2002-2003 hasta el 2006-2007, se adaptó diferenciándolo en dos, para centros de Educación Infantil y Primaria por un lado y para centros de Secundaria por otro, concretándose en las normas administrativas pertinentes[10], [11], [12] que detallaron su aplicación en lo relativo a los cursos 2002-2003 a 2004-2005, para proceder en 2006 a su evaluación.

El plan de evaluación y calidad se caracterizó por:

a) Basarse en diagnósticos objetivos sobre el funcionamiento del sistema educativo en Navarra, que permitieran identificar aspectos de mejora.
b) Involucrar a los Centros en la mejora mediante la evaluación y el diseño de planes específicos de mejora.
c) Entender la evaluación como un instrumento de conocimiento de la realidad en el propio Centro.
d) Propiciar una contextualización en el Centro de la evaluación, de tal manera que los planes de mejora respondieran a sus propias necesidades.
e) Concebir la evaluación externa e interna de forma complementaria e integradora.
f) Entender la mejora del sistema educativo como un proceso de mejora de cada uno de los Centros.
g) Buscar, al tiempo que se respeta la autonomía de los Centros, una sistematización del conjunto de actuaciones de evaluación del sistema educativo y de los Centros de Navarra.

[10] Orden Foral 385/2002, de 19 de julio, por la que se aprueba el plan de evaluación y calidad para los centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Foral de Navarra. (BON nº 113 de 18 de septiembre de 2002)
[11] Orden Foral 386/2002, de 19 de julio, por la que se aprueba el plan de evaluación y calidad para los centros de Educación Secundaria sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Foral de Navarra. (BON nº 113 de 18 de septiembre de 2002)
[12] Resolución 293/2005, de 12 de abril, por la que se establece, como desarrollo del Proyecto ATLANTE, el plan de mejora para los cursos 2005-2007 en los centros públicos y concertados de Educación Infantil Y Primaria (BON nº 53 de 4 de mayo de 2005)

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

a) Favorecer una cultura de calidad y mejora permanente en la Comunidad educativa.
b) Detectar los aspectos que mejor funcionan en los centros y aquellos otros que deben mejorarse mediante la elaboración de planes de mejora.
c) Permitir a la Administración educativa un mejor conocimiento del funcionamiento de los centros docentes que le permita ajustar la planificación.

Para cada objetivo se determinaron tres ámbitos de actuación:

1. procesos de enseñanza y aprendizaje,
2. órganos de gobierno,
3. documentos de planificación del centro

A partir de este punto de regulación normativa, el Servicio de Inspección Técnica y de Servicios diseñó y aplicó un plan de implantación, seguimiento y evaluación de los planes de mejora en los centros, así como los correspondientes instrumentos, cuyo desarrollo se resume en las siguientes fases:

1. Difusión en los centros de la concreción abierta (por priorización de los ámbitos en siete líneas de mejora para Infantil y Primaria y seis para Secundaria, con posibilidad de inclusión de otras líneas propias del centro) de la normativa y motivación del profesorado.
2. Aplicación por cada centro de una evaluación previa de los aspectos del plan de mejora, contextualizando o complementando los priorizados por la Administración.
3. Identificación de las áreas de mejora tras el diagnóstico de puntos fuertes y débiles.
4. Diseño por cada centro de un plan de mejora bienal, contando para ello con materiales de apoyo elaborados por la Inspección.
5. Desarrollo del plan de mejora a lo largo de dos cursos. Se cumplimentó diverso material de seguimiento que se remitió a la Inspección.
6. Evaluación por el Servicio de Inspección del plan de mejora y devolución de información a cada centro.
7. Institucionalización de las mejoras alcanzadas.

La contextualización del plan en cada centro, unida a la priorización de aspectos tanto didácticos como de organización, hizo que los centros tuvieran mayoritariamente una sensación de validez, utilidad y eficacia que ha contribuido a fomentar una cultura de calidad y mejora.

1.2. PLANES DE CONVIVENCIA

Yuxtapuesto a lo anteriores planes se ha definido un Plan Global para mejorar la convivencia en los centros.

Los objetivos definidos son los siguientes:

1. Servir de guía y ayudar a los centros a identificar, definir y desarrollar propuestas de mejora de la convivencia en el centro entre los distintos grupos que lo componen, incluidos los padres y madres, de forma coherente con las líneas educativas del Departamento. En este sentido, adquiere una dimensión preventiva dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa
2. Del mismo modo, debe dotar a los centros de instrumentos útiles y consensuados para intervenir con rapidez ante alteraciones graves de la convivencia incorporando, de forma específica, un protocolo para abordar los casos de maltrato entre iguales.

El plan se ajusta a las siguientes características:

1. Apuesta por un modelo integrado de gestión de la convivencia porque promueve un conjunto de planteamientos educativos de forma que la intervención para resolver el conflicto entre las partes, transciende el acto privado de búsqueda de acuerdo y se construye desde una perspectiva global de centro.
2. Cada centro educativo adaptará a sus características específicas las líneas de actuación establecidas, en las que se abordarán actuaciones globales en materia de prevención y específicas en las alteraciones de la convivencia.

La ejecución de los planes requiere acciones en dos ámbitos distintos: El Departamento y Los centros.

El Departamento[13] propone pautas de actuación para la elaboración por parte de los Centros del Plan de Convivencia del Centro y el protocolo de actuación en casos de intimidación y acoso. Procede, también, a la creación de la Asesoría de Convivencia para la atención directa a toda la comunidad educativa a través de la línea 900 y de correo electrónico. También se responsabiliza de una campaña de sensibilización dirigida a toda la sociedad con folletos dirigidos a alumnado, profesorado y familias y con cuñas publicitarias insertadas en los medios de comunicación locales.También bajo su responsabilidad se procede al asesoramiento de dos modos distintos. Uno informando directamente al alumnado, familias, profesores y centros para identificar y abordar situaciones de maltrato entre iguales. Otro con el diseño y dirección de la formación en centros, para la realización de los planes de convivencia.

En los Centros, partiendo de su propio proyecto educativo, se deben elaborar un Plan de Convivencia con la participación los distintos grupos que componen la Comunidad Educativa. Dicho plan, debe incorporar planteamientos educativos generales tales como propuestas curriculares que favorezcan el desarrollo de actitudes y valores de cooperación, solidaridad y respeto mutuo.

13 Resolución 632/2005, de 5 de julio, por la que se establece el Plan de Mejora de la Convivencia (BON nº 104 de 31 de agosto de 2005)

En el Plan General Anual del Centro se establecerán los objetivos de mejora de la convivencia propuestos para el curso, así como las acciones previstas para conseguirlos..

Asimismo, deberá recoger actuaciones concretas para ser desarrolladas desde el Plan de Acción Tutorial.

VALENCIA

La sociedad actual plantea al sistema educativo el reto de una educación de calidad para todos los ciudadanos y la aproximación a la calidad educativa y a su mejora suponen también un esfuerzo para conseguir una mayor autonomía de los centros, una mejor respuesta a las necesidades del alumnado, para que puedan obtener los mejores resultados individuales, así como una mayor implicación y participación de todos los sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros docentes, para que éstos den respuesta a las necesidades educativas cada vez más exigentes que plantea nuestra sociedad. Igualmente se requiere la creación de un contexto estimulante para el ejercicio profesional de la docencia.

La mejora de la educación es un esfuerzo común y un proceso continuo, que se desarrolla en tres grandes ámbitos, diferentes y complementarios:

En la política educativa, que establece las finalidades y estructuras del sistema, aporta los recursos, controla el cumplimiento de las condiciones establecidas y evalúa los resultados y los procesos.

En los centros escolares, desde el ejercicio de su autonomía, responsables de disponer todos los elementos personales y organizativos, sus recursos didácticos y materiales, los procesos y normas, de modo que se garantice una acción educativa coherente y progresiva que conduzca al logro de los objetivos educativos.

En el aula, donde tienen lugar, de manera preferente, los procesos de desarrollo personal, de enseñanza-aprendizaje y de socialización.

Las mejoras pueden plantearse en diferentes niveles. En unos casos, se pretenderá ordenar con criterios claros y con instrumentos estandarizados un procedimiento que ya se venía realizando en el centro; en otros, se planteará revisar el funcionamiento de un órgano del centros o un área de actuación para ajustarlo a unos parámetros de mayor calidad; en algunos otros, se planteará un cambio, cuando los criterios o los procedimientos que se utilizan no conducen al objetivo deseado. En todo caso, en los planes anuales se determinarán los objetivos. Los equipos y planes de mejora serán los medios para ello.

En todo caso los planes de mejora de un centro educativo deben establecer los elementos sobre los que ha de actuar e incidir en el análisis, a fin de detectar las necesidades del centro y aplicar las mejoras que se consideren oportunas. Dichos elementos son:

- Los **recursos materiales** disponibles: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos...
- Los **recursos humanos**: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, ratios alumnos/profesor, tiempo de dedicación... Los servicios y las actuaciones que realizan las personas son los que determinan la calidad de toda organización.

En este sentido es muy importante su participación y compromiso.

- La **dirección y gestión administrativa y académica del centro**: labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control...
- **Aspectos pedagógicos**: PEC (proyecto educativo de centro), PCC (proyecto curricular de centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos...

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

1º) Se debe huir de posiciones únicamente academicistas a la hora de valorar la calidad educativa y no identificar calidad educativa con excelencia académica, ya que el proceso educativo desarrollado en los centros docentes comprende una serie de objetivos que, además de los relacionados estrictamente con los conocimientos alcanzados por los alumnos, comprenden asimismo la asunción de aptitudes intelectuales, equilibrio personal, armonía con el entorno familiar y social y capacidad para construir la propia personalidad.

2º) Los planes de mejora son instrumentos de gran importancia en el continuo perfeccionamiento del proceso educativo que se desarrolla en los centros. Dichos planes deberán atender todos y cada uno de los elementos personales, organizativos y de equipamiento de los centros. No obstante, se debe tener presente que el correcto funcionamiento de los centros depende de manera fundamental del factor humano presente en los mismos y este factor se caracteriza por su carácter contingente, variando de unos casos a otros. Con independencia de que sea conveniente acudir a modelos de calidad ya acuñados con carácter general para tener una visión global de la problemática que encierran, no cabe duda que los planes de mejora de los centros deberán están directamente adaptados al ámbito donde van a ser aplicados, por lo que los modelos de calidad externos elaborados al margen de los centros deberán ser recibidos con cautela y adaptados a la realidad del centro específico.

3º) En relación con lo anteriormente indicado, hay que hacer constar la relatividad de los criterios asumidos para cada uno de los elementos que componen los modelos de calidad elaborados con carácter general al margen del centro específicamente considerado. Tales criterios y su cuantificación pueden y deben variar dependiendo de la realidad concreta donde se apliquen y no deben convertirse en estructuras inamovibles y carentes de flexibilidad a la hora de ser puestos en contacto con las realidades multifactoriales de cada centro.

4º) Los planes de mejora en los centros educativos tienen la virtualidad de servir de vehículo de perfeccionamiento constante en el proceso educativo. No deberían ser planteados como instrumentos aislados de funcionamiento para la consecución de un fin determinado, ni como una decisión voluntarista de los centros, sino como la herramienta utilizada por los centros educativos, de manera generalizada y persistente a lo largo de cada curso académico, para mejorar la educación en nuestro sistema.

5º) Los planes de mejora deben contar con el pleno apoyo de las Administraciones educativas, ya que parten de los conocedores más directos de la problemática implicada en cada entorno escolar. Sin ese apoyo en medios personales y materiales, la consecución de los fines propuestos en los planes puede encontrar obstáculos difíciles de superar. Pero los planes de mejora en los centros no deben ser planteados como fórmulas para la obtención de recompensas económicas anuales, lo que aumentaría las diferencias entre los distintos centros educativos, sino como elementos de

actuación constante integrados en políticas educativas de mejora general y permanente de la educación.

6º) Teniendo en consideración la realidad multifactorial implicada en la mejora de la educación llevada a cabo en los centros docentes, los planes de mejora deben establecer objetivos a conseguir, los recursos humanos y materiales disponibles para la obtención de cada objetivo, las estrategias de actuación a emplear, las alternativas existentes y los procedimientos idóneos para la consecución del objetivo propuesto, los indicadores de partida, intermedios y de llegada y la evaluación global del proceso de mejora. Los objetivos de los planes de mejora deberán estar al servicio del Proyecto educativo del centro, teniendo como línea directriz la formación integral del alumnado, respondiendo a las necesidades personales y sociales.

7º) La búsqueda de la calidad debe informar todas las actuaciones de las Administraciones educativas, pero no solamente con acciones puntuales y coyunturales sino poniendo en práctica una concepción de la educación basada en ser la mejor inversión de futuro que puede realizar la sociedad, lo que conlleva un sensible incremento presupuestario destinado a la mejora educativa. La mejora de la calidad deberá estar directamente conectada, además de con mejoras de carácter académico, con planteamientos que tengan en la equidad, en la igualdad de oportunidades y en la compensación de las desigualdades los referentes fundamentales de actuación.

SÍNTESIS

Estos planes son el conjunto de intervenciones en todos o algunos de los aspectos que la evaluación ha mostrado como manifiestamente mejorables. El convencimiento de la conveniencia de esta mejora ha de conseguir involucrar al conjunto de los afectados, desde la dirección hasta los últimos niveles de la organización, con la implicación de las administraciones públicas.

Aun siendo un proceso extraordinario, los objetivos de los planes de mejora deberán estar al servicio del Proyecto educativo del centro y ajustados a su realidad, teniendo como línea directriz la formación integral del alumnado y respondiendo a sus necesidades personales y sociales.

Condiciones de viabilidad y otros elementos del plan de mejora

- Es necesario partir de un diagnóstico previo que permita la identificación de las áreas susceptibles de mejora y comprobar si pueden darse las condiciones necesarias para abordarlo. Conviene priorizar las áreas detectadas, con el objeto de conseguir, además, la motivación de las personas implicadas.
- Es indispensable valorar de manera proporcionada y realista los esfuerzos personales, el tiempo dedicado, los recursos materiales y humanos de que se dispone en relación con las mejoras que se pretenden conseguir.
- Los planes de actuación han de estar adecuados a la viabilidad y a la posibilidad real de realizarlos en el centro. En el caso de los planes elaborados al margen de los centros no deben ser aplicados si no se adaptan a su realidad.
- El convencimiento de todos los implicados acerca de la importancia y de la necesidad del proceso es previo a cualquier iniciativa.
- Debe haber una corresponsabilidad y un compromiso expreso de que todos los sectores (educativos o no educativos) implicados en el proyecto seguirán las recomendaciones derivadas del diagnóstico previo. En este sentido, la formación en centros puede ser un elemento catalizador de esa implicación colectiva.
- La planificación ha de ser consensuada. La participación ha de concebirse desde una perspectiva global cuya visión conjunta no sea la mera adición de los diferentes puntos de vista, e incluya la colaboración de los servicios de apoyo y asesoramiento (inspectores, orientadores y asesores formación).
- Tiene que propiciar, bajo el liderazgo del equipo directivo, el trabajo cooperativo de todos los sectores implicados en el plan, quedando cada función y responsabilidad bien definida y asignada.
- Los planes han de estar integrados en el normal funcionamiento del centro, pasando a ser una mejora consolidada, incorporada a las prácticas cotidianas, y articulada paulatinamente con los instrumentos de planificación de los centros, especialmente en el Proyecto Educativo.
- Es necesaria una temporalización del plan de mejora considerando, en todo caso, que algunas medidas deben realizarse a medio o largo plazo.

- La evaluación y el seguimiento del proceso cobra especial importancia a la hora de comprobar objetivamente los logros obtenidos y valorar los factores que han contribuido a ello. Sería necesario que en la comisión de seguimiento y evaluación esté representada la comunidad educativa.
- Conviene tener en cuenta la percepción que tienen del centro todas las personas que, de alguna manera, se relacionan con él y por tanto es fundamental facilitar puntualmente información constante acerca del desarrollo del proceso.
- Todo plan de mejora debe ser dinámico, versátil y susceptible de ser adaptado en cualquier momento del proceso

La iniciativa del plan de mejora

El grado de convencimiento e implicación está estrechamente relacionado con el ámbito en el que se toma la iniciativa.

Si ésta procede del centro, el plan de mejora es un medio ágil y versátil, ajustada a su realidad singular, que nace de la autonomía y fomenta la corresponsabilidad y la implicación en el centro como ámbito de decisión.

Si la iniciativa procede de la Administración el plan de mejora es la vía de aplicación genérica de un conjunto de medidas que afectan a cuestiones estratégicas compartidas por un conjunto de centros o por todos ellos. La mejor iniciativa de la Administración es conseguir que los centros tomen la iniciativa o, al menos la hagan suya, evitando la aplicación sin matices de modelos de calidad ajenos a la realidad del centro.

En ambos casos ha de ser una vía de aplicación de medidas inicialmente extraordinarias para incorporar la mejora a la vida ordinaria de los centros.

Áreas susceptibles de aplicar un plan de mejora

Aunque la identificación de las áreas de mejora dependen del diagnóstico de cada centro hay campos más susceptibles de ser objeto de un plan de mejora. No todos los campos parten con el mismo alcance potencial en la mejora del centro. Considerando que el servicio educativo depende fundamentalmente del factor humano, sería lógico atribuir una mayor incidencia a la mejora de aquellos aspectos que conduzcan a un buen clima de convivencia, compromiso en la toma de decisiones, corresponsabilidad e implicación en su ejecución, etc. En este sentido adquieren cierto protagonismo áreas como

- El clima escolar, como ambiente favorecedor de la labor docente, el óptimo desarrollo del currículo, y la transmisión y experiencia de valores y de otros aspectos no formales situados en la órbita de las relaciones interpersonales.
- La autonomía de los centros, como capacidad y responsabilidad de adaptar sus decisiones a la singularidad de su realidad.
- La participación, como contexto que facilita la corresponsabilidad, legitima al tiempo la autonomía del centro y facilita la integración del centro y su proyecto en el entorno.
- La atención a la diversidad, como principio inspirador de la organización del centro.

Son habituales también los planes sobre aspectos más particulares como la gestión de los recursos, la organización del centro, la evaluación de los centros, la adaptabilidad de las metodologías, la incidencia en aspectos estratégicos del currículo (destrezas básicas, idiomas, TIC), o la mejora de los servicios de asesoramiento, normalmente externos al centro (formación, orientación e inspección).

5.2 INTRODUCCIÓN DE CORRECTORES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE APLICACIÓN

ASTURIAS

Desde las conceptos acuñados en los estudios de la evaluación se entiende como criterio de calidad aquello que expresa las características que se esperan de un producto, un servicio o una dinámica de funcionamiento, mientras se entiende como indicador el índice medible de un elemento con el que se verifica la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad.

Los criterios tradicionales de calidad en la función docente se han centrado en el conocimiento (dominio) específico de lo que se enseña y en la habilidad en el uso de herramientas didácticas para la adquisición de conocimientos por el alumnado (buena metodología), complementados con el criterio dedicación (satisfactorio cumplimiento de obligaciones profesionales). Estos han sido los elementos esenciales de definición de un buen ejercicio profesional de la docencia.

Con respecto a la evaluación de la función Directiva, se encuentra en este momento en fase de estudio y desarrollo el modelo de evaluación de la Dirección establecida en el marco legal vigente (LOCE). La referencia más aproximada de indicadores es la establecida para la consolidación del complemento indicado en la normativa anterior (LOPEGCE).

Respecto a la evaluación del alumnado, en la última década estos criterios se han ido enriqueciendo con la incorporación de las nuevas competencias de tratamiento de la diversidad del alumnado, las TIC, la implicación en la gestión compartida del centro, el trabajo en equipo y el tratamiento de los problemas de convivencia.

En un sistema educativo como el asturiano, reconocido por los buenos resultados del alumnado, es obligado hablar del *aprendizaje por competencias.* Desde hace aproximadamente una década desde la Unión Europea o la OCDE se promueven proyectos y estudios en los que se aporta una “mirada atenta” sobre los aspectos en los que ha de centrarse la educación para ofrecer al alumnado una formación adecuada al momento histórico que se vive.

La Consejería de Educación Asturiana tiene muy en cuenta la situación actual al plantearse el conjunto de acciones a desarrollar y no se considera que el punto de partida sea el responder de una manera teórica a la cuestión de ¿a qué nos referimos al hablar de competencias básicas?, pues, como se ha señalado, otras instancias, de muy reconocido prestigio, se ocupan a nivel nacional e internacional de acotar el concepto de competencias y articular su inclusión en las enseñanzas comunes.

Al encontrarnos ante un nuevo *paradigma educativo* se precisa de un plan perfectamente elaborado y que se desarrolle a través de un conjunto de acciones que tengan como eje central la difusión del significado y las

repercusiones que se visualizarán en el desarrollo de un modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias clave.

Los verdaderos protagonistas son los alumnos que cada día asiste a clase, de ahí que el planteamiento de partida de la Consejería de Educación y Ciencia sea el de enriquecer los procesos interactivos del aula. En consecuencia, se ha diseñado un complejo plan de acción que incluye:

a. *Sensibilización y difusión* entre los distintos gestores de la educación sobre el significado de las competencias básicas y la necesidad de formación en un tema de tal relevancia pues, no debe de olvidarse que, se trata de un cambio cultural que ha de situar a la escuela y la educación en su contexto. En una primera fase, tal sensibilización se llevó a cabo a nivel interno (en los distintos Servicios Educativos) para conseguir un compromiso de actuación conjunta.

Tuvo lugar en el primer trimestre del año 2005. En la fase posterior se convocaron a las direcciones de los centros educativos (en el pasado año escolar) para iniciar a los centros en un proceso de análisis de los puntos fuertes y débiles de un proceso de tal envergadura. Por último en el inicio de este nuevo curso académico ha tenido lugar la Jornada: "*Competencias clave para el siglo XXI en la Educación",* dirigida además de a las Direcciones a los Jefes de Departamento de cinco ámbitos educativos en los que se están elaborando materiales.

En este primer punto del desarrollo del Plan se ha incidido en la distribución de referencias, sesiones de trabajo sobre distintas propuestas prácticas y la creación de un banco de actividades y ejercicios concebidos en términos de competencias y que pueden ser útiles al profesorado para el desarrollo de una metodología que incida en el aprendizaje. Parte de tales materiales vieron la luz en una edición impresa: "*Primeros pasos en Competencias clave: Ciencias, Idioma (inglés), Lengua, Matemáticas y Tecnologías de la Información y la Comunicación".* Hay que señalar el elevado número de profesores y profesoras integrantes de los equipos encargados de la elaboración y selección de posible actividades de aula.

b. *Profundización* a través de la aplicación de evaluaciones sobre las competencias básicas curriculares. Esto se trabaja en las Pruebas Diagnósticas (en este curso se pasarán a 30 Centros de Educación Primaria en 4º y a 20 de Educación Secundaria en 2º de la ESO). En el pasado curso 2004/ 05 se llevó a cabo un pilotaje de las mencionadas pruebas (en las áreas de lengua, matemáticas e inglés, incluyéndose en esta última la evaluación de la competencia referida a expresión oral), siendo gestionado íntegramente el proceso con recursos de la propia Consejería. Está a punto de ver la luz el informe que refiere todo el proceso.

Los ítems fueron elaborados por un equipo de profesores en activo, especialistas en las distintas áreas y con compromiso adquirido añadido de aplicarlos a modo de test en sus clases para comprobar la congruencia y validez de las propuestas aportadas.

c. *Implicación del profesorado* con la participación activa a través de las redes de formación en la elaboración de materiales de apoyo a la acción educativa, teniendo como objetivo conseguir la implicación de algunos centros educativos como “pilotos”, con el compromiso de que una mayoría del profesorado proporcione, en el “día a día”, al alumnado materiales con una clara orientación hacia las competencias básicas.

Sería difícil pretender resumir en unas líneas todo el Plan de Trabajo en Competencias básicas que se ha diseñado desde la Consejería de Educación Asturiana, si bien se espera que esta breve reseña sitúe al lector en la idea de que nos encontramos en un momento decisivo en el desarrollo de este nuevo enfoque, apostando por las ejemplificaciones, como corresponde a una sociedad del conocimiento en que la visualización es imprescindible.

ISLAS BALEARES

Puesto que las acciones de mejora han de redundar en una calidad educativa mejor y más positiva, deben introducirse, por una parte formación y asesoramiento en los distintos momentos de desarrollo del plan de mejora en un establecimiento escolar a fin de posibilitar la incorporación de correctores en los distintos niveles de aplicación con el objeto de evitar desviaciones en relación a los objetivos programados. En este sentido sería conveniente:

1º. **Justificar** convenientemente el plan de modo que queden clarificados:

a) los **motivos** para su realización, esto es, la determinación de las **necesidades** según su importancia, su prioridad y su urgencia.

b) la **situación de partida** tanto interna (recursos, organización, actitud de los participantes), la relación con el exterior (entorno, administración y otras instituciones), como los problemas y dificultades previsibles.

c) las **metas a conseguir** asumidas por el equipo directivo que lo impulsa y la comunidad escolar; aceptadas por los agentes internos, y apoyadas y asesoradas por agentes externos o cuasi externos como la Inspección Educativa

2º. **Aceptar el compromiso** para el plan de mejora lo que implica un debate sobre su necesidad y oportunidad en el que participe todo el claustro y la comunidad escolar, sobre la aceptación del liderazgo, con el objeto de conseguir una opinión consensuada, o al menos, de una mayoría amplia.

De ahí debe surgir un compromiso traducido en la aprobación amplia del plan y la aceptación del asesoramiento e intervención por unanimidad o mayoría.

Sólo con este compromiso podrán definirse los objetivos ajustados al proyecto educativo, adecuados a la realidad y referidos a los contenidos, estructuras, procesos y productos.

3º. **Elaboración del plan de mejora** ajustado a un modelo teórico de calidad (escuelas eficaces, EFQM, ISO, etc.). El asesoramiento puede ser necesario en aspectos como:

- análisis de deficiencias.
- atribución de responsabilidades.
- fijación de prioridades.
- definición de objetivos asequibles.
- proceso a seguir y temporalización.
- motivación y establecimiento de incentivos.
- búsqueda de recursos y ayudas.
- evaluación del plan.

4º. **Ejecución del plan de mejora,** asesoramiento e introducción de correctores sobre:

- coordinación del plan.
- presentación del plan a la comunidad educativa.
- formación del personal.
- motivación e incentivación de los intervinientes.
- solución de problemas.
- control del desarrollo del plan.

CANTABRIA

El Plan de Autoevaluación Institucional de centros escolares de Cantabria interviene en 4 ámbitos generales de los que se derivan diez dimensiones estructurados de la siguiente manera:

ÁMBITOS	DIMENSIONES
VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	1. Condiciones materiales personales y funcionales. 2. Desarrollo del currículo. 3.Resultados Escolares
VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO	4. Los documentos programáticos de centro. 5. Funcionamiento de los órganos del centro. 6. Implicación y colaboración 7. Asesoramiento y apoyo externo. 8. Convivencia escolar.
VALORACIÓN DE LAS RELACIONES CON EL ENTORNO	9. Relaciones con otras instituciones.
METAEVALUACIÓN	10. Metaevaluación.

Como se observa el proceso de metaevaluación ocupa un lugar importante en este modelo.

Este proceso de corrección nos conduce a un análisis que tiene como objetivo valorar el propio plan de evaluación con el fin de adecuarlo a la realidad del centro, a sus planes de formación e innovación, apreciando la coherencia interna de estos procesos y la suficiencia de la implicación de la comunidad educativa.

Los criterios que rigen el proceso de metaevaluación son:

Suficiencia entendida como el nivel de desarrollo alcanzado en función de unos mínimos considerados como deseables tanto en el nivel de la cantidad como de la calidad.

Participación de la comunidad educativa (efectiva y corresponsable)

Coherencia entendida como la congruencia entre el desarrollo de la acción y las intenciones del modelo teórico.

Adecuación entendida como el grado de adaptación que a la propia realidad (al contexto, a los recursos disponibles y a las personas a las que van dirigidas) tienen las propuestas y las finalidades previstas.

Funcionalidad entendida como la utilidad que tienen las medidas puestas en práctica para solucionar las necesidades concretas

Procedimiento:

Los resultados y las propuestas derivadas del proceso de metaevaluación del Modelo, se entregarán al Inspector/a del centro, con el fin de que se produzca un progresivo acondicionamiento a las necesidades de los centros, tanto del proceso de evaluación como de los indicadores de los mismos.

CASTILLA Y LEÓN

La Comunidad de Castilla y León ha optado por la "orientación hacia la mejora" en sus planes y proyectos de Evaluación, de forma que la información obtenida a través de ellos sirva de soporte para establecer las medidas de mejora pertinentes.

Estas medidas, según el paradigma en que se fundamenten los procesos evaluativos, se denominan también, correctores. En nuestro caso, los analizaremos desde dos niveles de aplicación: nivel de Centro Escolar y nivel de Sistema Educativo de Castilla y León.

1. NIVEL DE CENTRO ESCOLAR:

1.1. Autoevaluación y Experiencias de Calidad.

Corresponde al propio Centro Educativo la decisión voluntaria de autoevaluarse con objeto de identificar aquellas áreas en las que es susceptible de mejorar a través de la planificación y ejecución de mecanismos correctores (Planes de Mejora).

El papel de Administración Educativa consiste en impulsar el desarrollo de Planes de Mejora en los Centros.

En Castilla y León desde el "Programa de Mejora de la Calidad", entre otras medidas, se ha procedido a la elaboración de un instrumento de Autoevaluación fiable y de sencilla aplicación que facilite y haga accesible el proceso de Autoevaluación a los Centros y Servicios Educativos que deseen participar en el desarrollo de "Experiencias de Calidad".

1.2 Evaluación Externa

La Administración Educativa, en Castilla y León, es la responsable de realizar la evaluación externa de los centros. Las medidas correctoras derivadas de la misma pueden ser aplicadas, por el centro, por la administración o de forma conjunta por ambos.

En la actualidad, en Castilla y León se está elaborando el Modelo de Evaluación Externa que operativizará las premisas anteriores.

1.3 Confluencia de la evaluación interna y de la externa

La confluencia de la evaluación interna y externa dentro del mismo centro permite evaluar los mismos procesos y ámbitos desde dos perspectivas diferentes obteniendo de esta manera, un diagnóstico global certero y completo que lleva bien a la elaboración de Planes de Mejora por parte del centro o bien a la elaboración de Planes de Desarrollo (Planes Directores) que tanto el centro como la administración educativa se comprometen a llevar a cabo de forma conjunta.

2. NIVEL DE MODELO DE SISTEMA EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN:

2.1 Evaluación Diagnóstica del Sistema

Las evaluaciones diagnósticas o de sistema se realizan sobre los resultados obtenidos por los alumnos y proporcionan información estratégica que orienta la toma de decisiones en la dirección de conseguir una mejora global en los Modelos Educativos.

En estos momentos se están llevando a cabo tareas planificadoras del Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Etapa de Educación Primaria que se realizará en 6º de Educación Primaria sobre una muestra muy significativa de alumnos, aproximadamente unos 5.500 y abarcará las materias instrumentales (Matemáticas y Lengua), Lengua Extranjera Inglés y Conocimiento del Medio.

2.2 Evaluaciones internacionales

Los proyectos de evaluación internacionales, proporcionan referencias externas que permiten a través de la comparación de los resultados de la actividad educativa de los sistemas educativos de los diferentes países, conocer mejor la propia realidad educativa, orientando, de este modo, medidas correctoras dirigidas a la mejora de las políticas educativas de los países.

La evaluación del Sistema Educativo desde esta perspectiva internacional, se esta llevando a cabo a través la participación en Proyectos de Evaluación de carácter internacional como, **PISA 06, PIRLS 06**, entre otros.

2.3 Metaevaluación del Sistema

La Metaevaluación del propio sistema de evaluación de la calidad es vital para el mantenimiento de su eficacia y operatividad en el sentido que proporciona información relevante que orienta medidas correctoras dirigidas a la mejora continua del propio sistema de evaluación permitiendo, de esta manera, su adaptación a los cambios de la realidad que evalúa y la confianza en las herramientas del sistema al dotarlas de objetividad, validez y fiabilidad.

Debe ser ejecutada por los propios agentes del sistema de evaluación y contrastada por agentes externos que actúen como referencia externa y objetivada de la realidad o del objeto de evaluación.

CASTILLA - LA MANCHA

La formación, la evaluación, en su caso, y el asesoramiento están al servicio de la innovación, cambio y mejora. La evaluación se distribuye en un proceso que tiene un momento inicial, puntos de observación del proceso y un momento final para analizar los resultados y el impacto. La incorporación de correctores, tanto en el programa como en la evaluación, es imprescindible para evitar desviaciones respecto de los objetivos programados.

CATALUÑA

La estructura de indicadores del sistema educativo en Cataluña

La Administración educativa en Cataluña ha desarrollado una estructura propia de indicadores sobre el estado general del sistema educativo. Los indicadores se actualizan cada año y sirven para poder regular el funcionamiento como macrosistema, pero también son utilizados en las actuaciones sobre el microsistema.

Los resultados de las competencias básicas

Desde el año 2001, y con carácter bianual, se evalúan las competencias básicas de todos los alumnos de Cataluña. El primer año del bienio se concentra la acción en primaria y el segundo, en secundaria.

Con los resultados obtenidos de una amplia muestra, se elaboran un conjunto de elementos correctores del sistema que se debaten globalmente, pero también en el marco de cada uno de los centros.

El Departamento de Educación confecciona distintos sistemas de devolución de los resultados, que van desde la presentación estadística de los resultados obtenidos, segregada por criterios como el tamaño de la población, el género o el nivel socio-económico, hasta un análisis de las competencias en las que ha habido más dificultades, con indicación de las posibles causas para orientar el debate en el marco escolar.

5.1.1. EUSKADI

Como referente normativo la Ley de la Escuela Pública Vasca en el capítulo III, relativo a la autonomía pedagógica de los centros establece que estos "podrán adoptar las decisiones precisas para la concreción de su proyecto educativo y proyecto curricular". Así mismo el Decreto 467/1994, expone que "la experimentación, investigación e innovación educativa de los centro docentes, así como la formación del profesorado en activo, son elementos necesarios para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el logro de un sistema educativo en permanente renovación y capaz de adaptarse a las necesidades y demandas de nuestra sociedad".

Precisamente una de las demandas más sentidas que, actualmente, la sociedad dirige a los centros escolares y al sistema educativo es la calidad del servicio educativo. La calidad de cualquier sistema educativo y de sus centros docentes es uno de los retos mas importantes de futuro de una sociedad moderna.

En tal sentido el Proyecto "Sistemas de Gestión de Calidad" pretende ofrecer un marco de intervención sistemática para la mejora de los principales ámbitos de la actuación educativa de un centro docente: acogida, programación, actividad de aula, tutoría, evaluación etc.

El objetivo de este proyecto es desarrollar un proceso de innovación, investigación y experimentación en algunos centros docentes con vistas a la adaptación de los procesos de calidad que han tenido su origen en el mundo productivo a las características de los procesos educativos y docentes de los centros de educación infantil, primaria y secundaria, impulsando un modelo propio y adecuado a tales centros.

Este proyecto se plantea como un proyecto piloto de experimentación con el fin de evaluar las posibilidades y condiciones de su generalización a los centros docentes. Además, prevé un trabajo en redes intercentros con el objetivo de mutuo apoyo y aprovechamiento de las experiencias de cada uno de los centros.

Se ha valorado positivamente el interés manifiesto de los centros participantes en le proyecto, su trayectoria y experiencia anterior en este mismo ámbito y, naturalmente, la posibilidad de trabajo en red entre varios centros.

Según la Orden de 8 de enero de 2003, de la Consejera de Educación, "en función de las características del propio centro y de los recursos humanos de que dispongan en cada curso escolar podrán contar con un tratamiento especial en cuanto a dotación de recursos humanos siempre que se considere necesario para el correcto desarrollo del proyecto" (art. 4).

Para asegurar el correcto funcionamiento de la experiencia podrán establecerse reuniones periódicas de seguimiento u evaluación entre los representantes de los centros participantes en este proyecto, con los

asesores técnicos del mismo, con la Inspección Educativa y con otros representantes de la Administración Educativa (art. 5).

La Inspección Educativa será quien lleve la responsabilidad última del seguimiento y evaluación de la experiencia en cada centro, y al término del periodo determinado podrá proponer la emisión por parte del Departamento de Educación un certificado de calidad en "Sistemas de Gestión de Calidad" a nombre del centro (art 8).

"Todos los Centros Públicos con autonomía financiera que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato podrán formular solicitud para participar en el Proyecto" (Art. 4 de la Resolución del 29 de junio de 2004).

Según el anexo I de la misma resolución, "la Dirección del Centro debe liderar la implantación y actualización de un sistema de calidad y la mejora continua que incluya los procesos, subprocesos y procedimientos que respondan a los requisitos establecidos para la mejora de la calidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje y para el logro de un sistema en permanente renovación y capaz de adaptarse a las necesidades y demandas que surjan". Así mismo, "el Centro debe planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar que se desarrolle en condiciones controladas, de acuerdo a los criterios de aceptación y objetivos de calidad establecidos por el Centro en cada subproceso". Se deciden los siguientes subprocesos: acogida, programación, actividades en el aula, evaluación, tutoría.

En el subproceso de acogida, el centro establecerá los procedimientos por medio de los cuales el alumnado y el profesorado de nueva incorporación, recibirán al inicio del curso o en la incorporación al centro información detallada sobre su organización, funcionamiento y actividades. En el alcance mínimo de este subproceso quedan incluidos además del alumnado y profesorado de nueva incorporación, las familias del alumnado nuevo, a los que se les deberá entregar documentación escrita.

En el subproceso de programación "se especificará la planificación y la elaboración de la programación y la incorporación de las mejoras identificadas en la elaboración de la Memoria Anual" "El alcance mínimo de este subproceso son todas las áreas y asignaturas de cada ciclo o curso que se imparten en el Centro, incluyendo la tutoría del grupo. Las programaciones deben estar redactadas y aprobadas antes del inicio de las clases".

En el subproceso de actividades en el aula, el centro debe especificar el plan de actividades previsto en la clase, lo que sucede a lo largo de ella, y las inmediatamente posteriores (anotaciones, valoraciones,…). Para ello será de ayuda el cuaderno del profesor, donde se documentarán el plan de actividades, el horario, la asistencia de los alumnos y las observaciones, anotaciones y/o calificaciones correspondientes a las actividades de

evaluación realizadas. Todas las áreas y asignaturas de todos los grupos del centro deben estar incluidas en este subproceso.

En el subproceso de evaluación “se especificarán los criterios de evaluación y calificación, la entrega de los resultados de la evaluación al alumnado o familia, los procedimientos de reclamaciones y medidas de refuerzo a aplicar en función de los resultados”.

En el subproceso de tutoría “se especificarán de forma documentada todas las actividades de la tutoría individualizada que el Centro establezca de acuerdo con los niveles que imparte y la normativa vigente al respecto. Así mismo, se definirán los diferentes documentos que se generan y se utilizan en el subproceso”.

El Centro deberá definir un conjunto de indicadores globales de conformidad del Sistema de Gestión de la Calidad en su totalidad el cual servirá para elaborar al final del año la Memoria Anual.

Además de evaluar la conformidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se recomienda que los Centros realicen auditorias internas del Sistema de gestión de Calidad, conforme a un plan determinado por la dirección cuyos resultados se registren y se transmitan al personal implicado. Los informes de audiencia, en su caso, deben ser realizados por personal cualificado y ser revisados por la Dirección del Centro.

EXTREMADURA

Una característica fundamental de cualquier plan de mejora es que sea evaluable y, efectivamente, se evalúe en las distintas fases de su desarrollo. Los resultados de esta evaluación continua, además de dar una información sobre la consecución de los objetivos, deberán indicar las medidas para su reconducción en función de los aspectos que no están mejorando de manera significativa.

Estas informaciones pueden ser útiles para introducir medidas correctoras que retroalimenten el plan en todos los niveles de diseño, aprobación, ejecución y realización de las tareas concretas.

Las medidas serán de distinta naturaleza y alcance en función del nivel en que sea necesario su aplicación.

- Así los órganos de dirección y gobierno de los centros podrán efectuar cambios en los objetivos generales del plan, en su temporalización, en la aplicación y la cantidad de recursos que se dedican, en la organización y cualquier otra medida de carácter general.

- En el nivel de los departamentos y equipos docentes, se podrán adoptar medidas correctoras, que no tienen porqué afectar a otros departamentos, equipos o dependencias fuera de su ámbito.

- En el nivel de los grupos de trabajo, aulas, grupos o equipos para la realización de tareas o cometidos concretos tenemos otro nivel de aplicación de medidas correctoras

- Por último, en el nivel individual también es posible y necesario la adopción de medidas, porque en última instancia la mejora continua tiene mucho que ver con las actitudes de las personas, con los estilos de trabajo y el clima en que se realizan las tareas.

GALICIA

El principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, debe tener una traducción explícita en la Orientación. Es pertinente, en este sentido, referirse al Proyecto de Ley Orgánica de la Educación, que en su Capítulo I, f) dice: "La orientación educativa y profesional del estudiantado, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores".

Por lo tanto, en la actualidad, existe un amplio consenso a la hora de considerar la acción tutorial y la orientación como factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza. Ambas funciones, que están profundamente interrelacionadas, se entienden como un proceso de ayuda sistemática dirigido a todos los alumnos y alumnas a lo largo de las diferentes etapas formativas y en todos los aspectos de su desarrollo. Son por ello, los componentes básicos que aseguran una educación individualizada (se educa a personas concretas, con características particulares) e integral y medios fundamentales para atender a la diversidad del alumnado y a sus diferencias individuales.

En este punto y para contextualizar este importante binomio de orientación y tutoria es imprescindible detenernos sobre la **concepción de lo que significa la diversidad y de cómo abordarla**. Pensamos que se debe entender esta diversidad como una realidad positiva y enriquecedora –por otro lado afortunadamente inevitable en cualquier grupo humano- para el sistema educativo y para las personas que lo formamos, y no como un elemento entorpecedor para una presunta marcha uniforme de un pelotón de aprendices.

La primera dificultad de esta visión en positivo de la diversidad es la concepción del currículo como un instrumento de selección, como un "obstáculo" a superar y no como un elemento integrador, favorecedor de la vida y del interés de los jóvenes escolarizados. Por la misma razón es – esta forma de ver el currículo- un enemigo formidable de la convivencia en las aulas. Se da esta situación por la existencia de una deriva tendente a incrementar los contenidos de hechos y conceptos, con idea acumulativa, enciclopedista, preferentemente memorizables. Curiosamente se utilizan últimamente para sostener esta postura los resultados de España en los informes PISA, que si de algo alertan es justamente de todo lo contrario; pues son pruebas de aplicabilidad de los contenidos, sobre todo de los procedimentales, en las antípodas del modelo de currículo que se intenta justificar por algunos a partir de estos resultados. Se necesita pues un currículo en el que hechos y conceptos se complementen con los procedimientos y las actitudes, que se evidencie a su aplicabilidad, que ayuden a comprender el mundo en el que se vive, que proporcione habilidades para desenvolverse en la sociedad actual; que forme, en definitiva, ciudadanos participativos y críticos, y que no sea solamente propedéutico; así tendremos un currículo adecuado a la diversidad, y a los tiempos.

Para atender a esta diversidad parece urgente, en primer lugar, reconsiderar la "ratio" en todas las etapas educativas, como elemento fundamental para la actuación con el grupo y la necesaria individualización e incorporar a otros profesionales al Sistema educativo. . En este sentido proponemos:

- Reducción máximo 15 alumnos-as en educación infantil; 20 alumnos-as en primaria; 25 alumnos-as en secundaria.
- Incorporación de educadores y asistentes sociales, educadores de familia y técnicos en educación infantil que actúen como auxiliares de los más pequeños.

En segundo lugar, consideramos imprescindible, establecer pautas y modelos didácticos que posibiliten desarrollar la potencialidad de la que hablábamos. Para ello es necesario: el trabajo por proyectos, la organización del trabajo en grupos para fomentar el aprendizaje entre iguales, la rotación de responsabilidades en el seno de las aulas y de los grupos de trabajo, la valoración en la escuela de las habilidades y actitudes necesarias para la vida, la utilización de materiales didácticos variados, la optatividad, la presentación de todos los contenidos como elementos explicativos parcelados del mundo que nos toca vivir, la resolución no violenta de los conflictos, etc., son todas iniciativas que deben presidir la actuación didáctica en la línea de propiciar el trabajo con esta diversidad. Pues bien, para desarrollar estos modelos didácticos necesita formación para el profesorado y explicación para la sociedad, para que ésta no se convierta en aliada de posturas retrógradas.

Las medidas extraordinarias: apoyos, programas de refuerzo, adaptaciones, desdobles, diversificación, etc. están sobradamente contempladas ya en la legislación; pero su necesidad no debe hacernos olvidar que debe de presidirlas siempre su función integradora y procurando no dejar resquicios para que se puedan convertir en segregadoras. Por lo tanto, estas medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar los citados objetivos y la titulación correspondiente.

Volvamos pues a la tutoría. Es la orientación llevada a cabo por el profesorado con un grupo concreto de alumnos y alumnas y todo el profesorado es un tutor o tutora potencial, puesto que la orientación y la tutoría forman parte de la función docente. El tutor ha de servir al alumnado de guía en su escolaridad, en su maduración personal y en la búsqueda de su camino en la vida. Por las razones expuestas el trabajo del profesorado tutor es clave en la acogida e integración del alumnado, en su desarrollo personal y adaptación escolar, en la organización del grupo-clase, en la adquisición y mejora de los hábitos de trabajo y en la relación con las familias. Tal cúmulo de contenidos deberían ser contemplados en sentido relevante tanto en la formación inicial del profesorado, como en los cursos

de aptitud pedagógica y de formación continua con especial atención al profesorado de Educación Secundaria que es quien en la formación inicial carece de este tipo de preparación.

Dada la consideración que debe tener la tutoría de “apoyo sistemático”, se considera necesario articular mecanismos que aseguren que el trabajo de cada tutor guarda coherencia con el realizado por los restantes tutores del centro. Un medio para conseguirlo son los Planes de Acción Tutorial (de aquí en adelante PATs) que recogen, de modo consensuado, aquellos aspectos genéricos más relevantes de la labor tutorial. También se debería contemplar en este sentido que la vinculación tutor-grupo de alumnos fuese lo más amplia posible en el tiempo, no reduciéndose necesariamente a un curso escolar y posibilitando que el tutor tuviese el mayor número de horas de clase con el grupo. Parece evidente que todas estas medidas, cuenten con una autonomía curricular y organizativa del centro.

Como hemos dicho el PAT, por lo tanto, es el instrumento de planificación y gestión que articula el nivel de la orientación desarrollada por el conjunto del profesorado de un centro. Todos los centros educativos, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, tienen la obligación de tener el suyo. Su elaboración es competencia de los Departamentos de Orientación de los mismos que ha de seguir las directrices previamente establecidas por la comisión de Coordinación Pedagógica. Este documento forma parte de los respectivos Proyectos Curriculares, por lo que está sujeto a los mismos mecanismos establecidos para ellos a la hora de su aprobación, seguimiento y modificación. Sería oportuno que, dadas las reticencias y variadas interpretaciones que se hacen de la función tutorial, se estableciera un mínimo currículo orientativo en cada Comunidad Autónoma, a fin de que sirviera para poner de relieve la importancia de la función y pudiera utilizarse como guía para la elaboración de los PAT de cada centro.

El sistema de orientación y de apoyo se dirige al alumnado, que es el sujeto activo de su educación y al profesorado, como mediador privilegiado de la enseñanza estructurada que se imparte en los centro. Abarca pues, los siguientes ámbitos: la valoración de la necesidades educativas del alumnado, la intervención en las respuestas educativas a las necesidades detectadas, la colaboración con grupos de profesores, a los que ayuda a reflexionar y a evaluar su propia práctica, y el apoyo al desarrollo organizativo y a los proyectos del centro.

Pero la orientación requiere, a veces, de una intervención más específica que la que hasta aquí hemos comentado, especialmente, en aspectos referidos a la intervención psicopedagógica y al asesoramiento. Por ello demandamos el aumento de los servicios especializados en discapacidades sensoriales, motóricas, sobredotación intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos de conducta, orientación vocacional y profesional, audición y lenguaje y trabajador y/o educador social.

En definitiva, el desarrollo y potenciación de la función asesora y tutorial requiere de planificación por parte de los agentes implicados y de apoyo de

la Administración educativa. Ésta deberá trabajar en la consecución de las condiciones que la hagan más viable tanto con las medidas sugeridas, como con:

- La formación inicial y continua del profesorado tutor.
- La formación de los orientadores y orientadoras en los referidos planes anuales de mejora y en los ámbitos anteriormente citados.
- En el establecimiento de estructuras organizativas y horarios en los centros que haga posible los trabajos de coordinación entre profesionales, así como el seguimiento del proceso educativo del alumnado.
- El impulso de los Departamentos de Orientación de los centros, que debe desarrollar, sobre todo, un claro papel dinamizador de la acción tutorial.
- El robustecimiento de la red de orientación, contemplando la posibilidad de rebajar el número de unidades establecidas para la creación de un Departamento de Orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria y a mejorar con recursos humanos y medios los Equipos de Orientación Específicos claramente insuficientes en la actualidad.
- La colaboración de la Inspección Educativa en el seguimiento y evaluación de los diferentes planes anuales y su asesoramiento.
- La elaboración de normas de orientación, en las que se dicten instrucciones claras para unificar las actuaciones de los servicios de orientación y se establezcan las acciones prioritarias para cada curso académico.
- El reconocimiento singular de la función a los que efectivamente la realicen, actuando como tales.
- La potenciación de un cuarto nivel en la acción tutorial, que complemente el trabajo de los equipos específicos, la orientación del centro y la tutoría de grupo. Este nivel debería establecerse fundamentalmente, en torno a los servicios municipales, y a su coordinación con los centros puesto que inciden, a veces de forma decisiva, en la orientación de los mismos. Nos estamos refiriendo a la necesaria coordinación de la asistencia social, de la orientación profesional que realizan otras instituciones, de la oferta de programas de iniciación profesional, de las iniciativas de educación social, de los apoyos al estudio, a comedores, etc.. Adoptando acuerdos para las actuaciones, contrataciones, planes, etc. de forma conjunta entre la instituciones implicadas.

MURCIA

La introducción de correctores es consecuencia de los planes de auto evaluación y mejora, ya que los procesos de calidad no se basan sólo en el diagnóstico y detección de problemas, bajo rendimiento o ineficiencia.

Por tanto, es necesario partir de los procesos previos de análisis y valoración de puntos fuertes y débiles, para planificar una actuación que modifique, progresivamente, todos los aspectos educativos que pueden ser mejorables.

Por otra parte, es una pérdida de tiempo, dinero, esfuerzo y recursos personales, que resulta inútil, realizar evaluaciones y emitir informes que no lleven aparejados el correspondiente programa de intervención y seguimiento

Así pues, introducir correctores implica diseñar los objetivos, decidir las estrategias, programar y utilizar los medios, humanos, económicos y organizativos, para corregir los malos funcionamientos detectados.

La introducción de correctores, siempre diseñada en función de las metas que se intentan conseguir, estará debidamente planificada: objetivos medibles, actividades, recursos (personales y materiales), responsables (participación de la comunidad educativa), temporalización y seguimiento.

Sin pretender ser exhaustivos, podemos proponer algunos aspectos a tener en cuenta en la introducción de correctores:

1. Acciones relacionadas con los puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora que figuran en la memoria final
2. Dotación de Personal
3. Organización
4. Liderazgo y coordinación
5. Relaciones personales y estrategias sociales
6. Recursos materiales y financiación
7. Relaciones institucionales
8. Procesos educativos y de enseñanza/aprendizaje
9. Resultados formativos y sumativos
10. Participación de la comunidad educativa
11. Satisfacción de la comunidad educativa
12. Influencia en el entorno social

El procedimiento de introducción de correctores deberá inspirar el estilo de trabajo del centro educativo, que responderá a los siguientes principios y estrategias.

A) La introducción de correctores estará integrada en los planes de mejora, incardinados en la autonomía de los centros, con la participación de toda la comunidad educativa y aprobados por los órganos de gobierno.

B) Como hemos visto al principio, toda la tarea debe responder a una planificación propuesta desde la administración: normativa, orientaciones, modelos, reconocimiento, subvención, etc.

C) A tenor de aquella, cada centro diseña un proyecto, perfilado desde su autonomía, estructurado de la forma más concreta posible, estimulado, evaluado y recompensado.

D) Los correctores que se pretende introducir deben ser medibles, para poder realizar el seguimiento y valoración de resultados. Así se podrá evaluar tanto de forma individual como global.

E) La introducción de correctores responderá a una metodología explicitada, teniendo determinados los criterios básicos y los indicadores de calidad.

F) Todo el proyecto de mejora estará dirigido por un equipo que coordinará todo el programa en su inicio, ejecución, evaluación final y nuevas propuestas de mejora.

G) El centro educativo deberá contar con la formación pertinente, el asesoramiento externo necesario y el concurso de evaluadores externos, en su caso.

H) Concluido el proyecto de mejora y la evaluación del proceso de introducción de correctores, los resultados serán presentados públicamente y, en todo caso, al consejo escolar y a la comunidad educativa.

I) El centro debe recibir los recursos necesarios para garantizar el desarrollo del plan de mejora, así como una certificación o reconocimiento de su labor.

VALENCIA
Una buena enseñanza ha de conseguir que:

- Que todos y cada uno de quienes acceden a ella alcancen un desarrollo personal que suponga poseer una capacidad de gestión eficaz de su vida, de autocontrol de su egoísmo, avaricia y comportamiento invasor, que suponga poseer la voluntad de ser.
- Que esos individuos tengan competencias para relaciones fructíferas con sus semejantes y con el medio sin destruir y disminuir el ser de ninguno de ellos, para cooperar y dar respuesta pacífica a los conflictos.
- Que todas y cada una de las personas que pasan por el sistema educativo alcancen el máximo de conocimientos que les sea posible, pues esos conocimientos van a permitir a cada individuo tener una visión del mundo que puede compartir con los demás y le van a dotar de competencias profesionales necesarias para su inserción laboral.

Esas tres finalidades, que son propias de la enseñanza, son las que han de estar presentes en cualquiera de las formas de actuación de los centros. Ha de ir más allá de lo estrictamente reglado tanto si se denomina Plan de Mejora, Programas de Gestión de Calidad, Programas de Formación a lo Largo de la Vida o de cualquier otra forma. Esas actuaciones han de conseguir, objetivamente, un valor añadido en esas mismas finalidades.

Cualquiera de esos planes o programas ha de constar de sucesivas fases:

- Un análisis que fije la realidad de la que se parte. Ahora bien ese análisis, que ha de hacerse en función de las tres finalidades descritas, ha ser realizado por personas especialistas y no de forma general, sino por segmentos de población (elemento corrector). El rigor exige ir más allá de la apreciación subjetiva, aunque ésta sea compartida por un determinado colectivo, pues esa apreciación no deja de ser mera opinión ("yo creo que..", "yo opino que...).
- Una Programación en la que quede perfectamente definido el objetivo (no debería de haber más de un solo objetivo por programa o plan –elemento corrector-) que se persigue alcanzar, concretados los recursos materiales y humanos que estén implicados en el plan o programa (elemento corrector). Esos recursos humanos para realizar el plan o programa han de ser personal estable en el centro y experimentado, nunca interinos ni recién llegados al sistema.
- Una realización del programa ajustada a la programación aunque con la flexibilidad suficiente como para ir adecuando esa realización a las demandas emergentes. Es imprescindible que, durante su realización, quienes intervienen en él estén en continuo contacto transfiriéndose toda la información y analizando colegiadamente lo que se está haciendo, debiendo realizarse reuniones periódicas.
- Una evaluación externa y realizada con total rigor técnico que persiga objetivar la consecución, o no, del objetivo

predeterminado que ha de tener como finalidad definir los ajustes que sean necesarios para una mejor realización del programa. Los técnicos que hayan de realizar la evaluación deberían ir realizando su estudio y análisis al mismo tiempo que se realice el programa o plan.

- El programa, de haber obtenido el resultado previsto, debería integrarse en la programación anual del centro como una parte más de la actividad ordinaria consolidándose las actuaciones que lo hayan hecho realidad. Las Administraciones deberían de adquirir el compromiso de facilitar los recursos pertinentes para que los programas que han tenido éxito puedan consolidarse (elemento corrector).

SÍNTESIS

Todos los documentos remitidos por los distintos Consejos Escolares han hecho referencia, de una u otra forma, a la importancia de elaborar propuestas correctoras de los defectos detectados tras una evaluación, como una consecuencia natural y deseada de la evaluación o evaluaciones de la calidad del sistema educativo o de alguno de sus componentes. También se ha señalado la necesidad de considerar la introducción de correctores de forma temprana, durante y sobre el propio proceso de evaluación, concebido de manera dinámica y adaptable.

A este tenor, y tras la consideración de las aportaciones realizadas por los distintos Consejos en este punto, consideramos oportuno realizar las siguientes PROPUESTAS, dirigidas fundamentalmente a las Administraciones educativas y desde la consideración de la necesidad de adaptar al contexto educativo los esquemas de evaluación de la calidad provenientes del mundo económico:

1. Las administraciones educativas deben enfatizar la importancia de la introducción de medidas de mejora y poner el acento en su dotación presupuestaria y humana. En efecto, la evaluación supone, en muchos casos, un esfuerzo puntual, en el tiempo y en el espacio, relativamente asequible, a través de un proceso de estructura simple y con resultados tangibles y sencillos de difundir a la opinión pública. Por el contrario, la introducción de correctores supone una tarea dilatada en el tiempo y en el esfuerzo, a través de procesos para los que existen varias y discutibles opciones, con resultados inciertos. Por ello resulta natural y es relativamente frecuente que el énfasis en la evaluación no vaya acompañado, asimismo, por el correspondiente y mantenido impulso en la introducción de mejoras correctoras. Así sucede que reiteradas evaluaciones (tal como las pruebas TIMSS o PISA u otras de carácter nacional o autonómico) detectan los mismos problemas, una y otra vez. Nuestra propuesta es un toque de atención en este sentido.

2. La introducción diferenciada –según los distintos ámbitos a los que se dirijan: equipo directivo, claustro, centro educativo en su globalidad, etc.-- de correctores de mejora en cualesquiera niveles del sistema requiere la participación efectiva de la comunidad educativa. Esta consideración no se deriva sólo de las dimensiones éticas y sociales de la educación, sino que es fundamentalmente pragmática y formativa, dado el valor educativo de la participación. Muchas de las medidas correctoras que se plantean tras una evaluación pueden ser una reiteración de otras que ya han sido, en teoría, diseñadas y aplicadas con anterioridad, pero sin contar con la implicación real de los agentes educativos. La participación requiere no sólo la colaboración de la comunidad escolar en el planteamiento de propuestas de mejora, sino la consideración realista de las medidas de formación y adecuación de esa comunidad que sean necesarias para el desarrollo, con éxito, de tales medidas.

3. La introducción de correctores de mejora debe acomodarse a los fines generales de la educación y no debe constituirse en un objetivo autónomo y aislado. Dicho de otro modo, es preciso recordar que la evaluación del sistema es un medio y no un fin en sí mismo. Por ejemplo, se han constatado rendimientos mediocres de los estudiantes españoles en las pruebas PISA. Pero el establecimiento de políticas correctoras de esta situación debería compaginarse con el alto grado de equidad, en la distribución del rendimiento, que estas mismas pruebas han detectado en nuestro sistema. En la introducción de correctores, la atención a la diversidad ha de ser compatible con el impulso a la excelencia.

4. La atención a la propuesta anterior es especialmente pertinente en estos momentos, cuando parece introducirse con fuerza –y con cierta sobrevaloración- una "cultura" de la evaluación en nuestro sistema educativo. Debe cuidarse que la introducción de correctores de mejora no suponga un sutil cambio de perspectiva, de modo que no se acabe –involuntariamente-- primando lo que el alumno puede hacer por la escuela (como ocurre ya, en cierta medida, ante las pruebas de acceso a la universidad, en cuya preparación prima el logro de buenos resultados en los exámenes antes que la coherencia del proceso de enseñanza/aprendizaje), para mejorar cierto indicador, para corregir cierto problema, en vez de lo que la escuela puede hacer por el alumno.

5. Evaluar es importante, pero significa, entre otras cosas, poner en evidencia, ante la opinión pública, un estado de cosas. Su adecuada difusión, dada la dimensión social de los problemas de la educación, tiene valor en sí misma y forma parte de los deberes de la Administración para con la sociedad. Ahora bien, ocurre con frecuencia que las evaluaciones detectan que algunas variables que intervienen en los resultados del proceso educativo son ajenas a dicho proceso y no pueden ser, aisladamente, objeto de mejora desde este. Por ejemplo, es bien conocido que el nivel sociocultural de las familias es la variable que mejor explica el fracaso académico de los alumnos, pero es una variable difícilmente modificable desde la escuela a corto plazo. Por ello, además de proponer la intervención pertinente en aquellas variables susceptibles de actuación inmediata desde el mundo educativo, la Administración Educativa debe prever de antemano una vía, aunque sea compleja, de corrección y actuación en estos casos que sobrepasan su ámbito de actuación; y también ha de cuidarse la presentación, tratamiento y difusión pública de los mecanismos de evaluación que atañan a estos problemas, para evitar el descrédito de aquellos centros más afectados por variables que no pueden mejorar de inmediato con planes correctores. La Administración Educativa debe plantear y exigir, en tales casos, la necesaria cooperación de otros ámbitos de la Administración, creando, si es caso, órganos inter-departamentales, para el establecimiento urgente de medidas compensatorias.

5.3 LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN

ANDALUCÍA

En sentido amplio, podemos entender la orientación como una actividad universal y social que debe cumplir el principio de totalidad, abarcando a todos los alumnos y de todos los niveles. No obstante, dada la imposibilidad social que marca el número tan elevado de sujetos, es necesario realizar una selección de etapas o ciclos en las que esta función orientadora resulte más eficaz, aunque debe llegar a todo niño o joven a través del profesor-tutor.

Entendemos, igualmente, que la Orientación debe de incorporarse como elemento propio de la formación en dos dimensiones, como **orientación continua** a los alumnos en todas aquellas tareas resultantes del propio proceso de aprendizaje, donde se pueda prever la existencia de un currículo adaptado o diversificado, y como **orientación profesional y vocacional** contemplando tanto los intereses de los alumnos, como sus aptitudes.

Creemos, de la misma manera, que esta concepción lleva implícito un reconocimiento extraordinario del proceso de tutorización y del papel que el tutor ha de desarrollar. Igualmente, habrá que conseguir incrementar el interés de las familias por el proceso de aprendizaje de sus hijos y de sus propios intereses.

Con este Plan se pretende, tras la exposición general del concepto, modelo y finalidad de la Orientación, establecer los ámbitos, funciones y tareas que están implicados en la Acción Tutorial y, por tanto, corresponden su desarrollo a los tutores y al Departamento de Orientación. Con carácter anual se debe desarrollar el Programa de Actividades de Orientación y Acción Tutorial en el que se deben incluir las actuaciones concretas de los tutores y del Departamento de Orientación.

La tutoría aparece, por tanto, como una actividad integrada en el currículum y no como algo que se deja al arbitrio o buena disposición de algunos profesores o profesoras. Aparece, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de que los grandes temas que integran la acción tutorial se conjuguen con otros contenidos culturales, conceptuales o científicos que constituyen el currículum prescrito. De esta manera, la tutoría supone un proceso de aprendizaje que deja sin sentido toda acción puntual y periférica.

Esta estrecha vinculación entre tutoría, currículum escolar y convivencia, entre actitudes, intereses, normas y contenidos culturales y científicos, motiva que la acción tutorial aparezca como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes y conductas.

Podemos concluir expresando que del encuentro entre la acción tutorial y la práctica docente nace la orientación educativa como un instrumento esencial para la mejora de los rendimientos de los alumnos y alumnas y, consecuentemente, para contribuir a la eficacia de la enseñanza y a la mejora de la convivencia escolar.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Dada la importancia que la orientación educativa y la acción tutorial tienen en el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje y de las relaciones interpersonales, consideramos necesaria la revisión y actualización del Plan de Orientación y de Acción Tutorial, fundamentalmente en todos aquellos aspectos relacionados con la mejora del clima escolar. En esta revisión y posterior actualización se debe incidir en los siguientes aspectos:

Revisión y actualización de la programación de la tutoría.

La actualización permitirá incluir en la programación aspectos que desarrollen habilidades sociales (conocimiento de las propias emociones, capacidad de control de emociones, reconocimiento de las emociones ajenas) y comportamientos asertivos y de comunicación.

El tutor y sus funciones.

Siendo diversos los ámbitos de actuación en los que los tutores deben desempeñar su cometido, parece oportuno describir, aunque brevemente, las funciones más características:

Para con los Alumnos:
Facilitar la integración del alumno/a en su grupo clase y en la dinámica escolar.
Personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para detectar dificultades y necesidades que presenten.
Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos, informando de los resultados y asesorándoles sobre las dificultades encontradas y las condiciones de su promoción.
Favorecer los procesos de maduración y de orientación académica y profesional.
Desarrollar técnicas de trabajo intelectual.
Fomentar el desarrollo de actitudes de participación y solidaridad.
Facilitar la adquisición de habilidades sociales y personales con aplicación de técnicas de dinámica de grupos.

Para con los Profesores/as

Coordinar el ajuste de la respuesta educativa a través del currículum a las necesidades del alumno/a con el conjunto de profesores/as del grupo.
Coordinar el proceso evaluador del Equipo Educativo del grupo de alumnos.
Posibilitar líneas comunes de actuación con los demás tutores del mismo nivel educativo en el marco del Proyecto de Centro.
Participar, junto a los demás profesores y el Departamento de Orientación, en el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial del Centro.

Para con los Padres-Madres

Potenciar la comunicación para que se mantengan unas relaciones fluidas entre las familias y el centro educativo.
Facilitar información puntual sobre aspectos que afecten a la educación de los hijos.
Implicar a los padres-madres en la participación y apoyo en el proceso de aprendizaje y en la tarea orientadora.

El tutor como mediador.

En todos los ámbitos descritos el tutor debe actuar como mediador en la resolución pacífica de conflictos. En aquellos centros que presenten un alto índice de conflictividad escolar, para la elaboración de planes, formación, etc., contará con la colaboración de un educador social o figura similar que realice tareas de intermediación.

El tutor como coordinador entre el Equipo Educativo y el alumnado de las actuaciones para establecer las normas de convivencia en el aula.

Las normas de convivencia en el aula deben ser consensuadas en asamblea, con seguimiento periódico del cumplimiento o incumplimiento de las mismas y sus correspondientes correcciones.

Formación de tutores en los temas relacionados con la convivencia.

Los tutores deberán adquirir, si es preciso, una formación específica en conocimientos y técnicas de resolución de conflictos, habilidades sociales e inteligencia emocional.

Teniendo en cuenta la trascendencia que la acción tutorial tiene en la vida del centro y la dedicación que supone la función del tutor, debe contemplarse la posibilidad, en los centros y en los grupos de Educación Secundaria que por sus características especiales lo necesiten, de reducir las horas lectivas necesarias del horario del tutor para dedicarlas a la acción tutorial, siempre que esta medida esté refrendada por un proyecto en el que queden reflejados los objetivos a conseguir y las tareas a desarrollar. Así pues estos tutores deben contar con una reducción de tres horas lectivas para la acción tutorial, una hora para tutoría con el grupo-clase, una segunda hora para tutorías administrativas, y una tercera hora para tutoría de padres y madres. Además una de las horas de guardias debe dedicarse a la coordinación con el Departamento de Orientación. Asimismo, sería conveniente estudiar la posibilidad de incentivar económicamente a los profesores tutores.

Se hace necesario potenciar el funcionamiento de los **Departamentos de Orientación**, y asimismo, y en función de las características de cada centro, se debe determinar el número de orientadores y profesionales que lo componen.

Es necesario que, según las peculiaridades del centro, se cuenten con nuevos perfiles profesionales adscritos a los centros. Nos referimos fundamentalmente a trabajadores sociales que desarrollarán tareas de relación entre el centro escolar y las familias cuyos hijos presentan problemas de integración social por lo que realizarán un trabajo coordinado igualmente con los Servicios Sociales municipales. Asimismo, realizarán tareas de intermediación, entre las que destacamos la potenciación en todas sus vertientes de la mediación como sistema de trabajo en las aulas y en el funcionamiento general del centro. Para tal fin deberán además desarrollar adecuadas relaciones con las Administraciones públicas de cara a ofrecer recursos en esta línea.

La figura del Orientador es fundamental como asesor, dinamizador y formador, en su caso, de los profesores y tutores en las tareas que éstos deben desarrollar tanto en la elaboración del Plan y Programa de Acción Tutorial como en la elaboración del Proyecto Curricular.

Dada la importancia que la prevención y detección temprana de las dificultades de aprendizaje tiene en el desarrollo inmediato y posterior del alumnado, este Consejo Escolar insta a la Consejería de Educación a que estudie la posibilidad de implantar progresivamente en los centros de Educación Infantil y Primaria que por sus dimensiones y especiales características lo requieran, los correspondientes Departamentos de Orientación. El Orientador debe estar perfectamente integrado en la vida del centro y conocer el contexto social y cultural en el que desarrolla su función.

ASTURIAS

La normativa de Asturias respecto de la acción tutorial se encuentra regulada por Resolución de 6 de agosto de 2001, en la misma se concreta la inclusión de los planes de orientación académica y profesional y de acción tutorial en el Proyecto Curricular. Indica, asimismo, que el Departamento de Orientación elaborará la programación de estos planes para cada curso académico, teniendo en cuenta las aportaciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de los tutores y tutoras de los grupos.

- El Programa de orientación académica y profesional concretará:

a) Las actuaciones destinadas a facilitar información suficiente al conjunto del alumnado sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa educativa, y de manera especial, sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.

b) Las actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción profesional.

c) Las actuaciones que se consideren prioritarias para cada etapa, ciclo o curso, indicando las que deben incorporarse en las programaciones didácticas, en los programas de acción tutorial y las que corresponde organizar y desarrollar al propio Departamento de Orientación.

Para elaborar el Programa de Orientación Académica y Profesional y garantizar su adecuado desarrollo, la Jefatura de Estudios establecerá las condiciones organizativas necesarias para la coordinación del Departamento de Orientación con los tutores y con los Jefes de Departamento.

En el desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional se prestará singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de sexo, origen social o cultural, que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

- En el Programa de Acción Tutorial se concretarán:

a) Los criterios de organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de las tutorías.

b) Las actuaciones que faciliten la coordinación en el desarrollo de las programaciones didácticas por parte del equipo educativo del grupo.

c) Las actuaciones que se han de realizar en la hora semanal de tutoría con el alumnado, entre las que se incluirán:

- La reflexión y debate sobre el proceso de aprendizaje del alumnado en cada una de las áreas.

- El análisis y aportación sobre las normas de convivencia, funcionamiento y participación en la vida del instituto.

- La reflexión y debate sobre la dinámica del propio grupo.

- Las acciones de orientación académica y profesional.

d) Las actuaciones para mantener comunicación fluida con las familias para controlar el absentismo escolar, intercambiar informaciones relevantes sobre el proceso de aprendizaje del alumnado y orientar y promover su cooperación en las tareas educativas.

Para elaborar el Programa de Acción Tutorial y garantizar su adecuado desarrollo, la Jefatura de Estudios establecerá las medidas organizativas necesarias para la coordinación de los tutores y tutoras de un mismo grupo o nivel con el Departamento de Orientación, y para la coordinación de los equipos educativos de grupo.

El Departamento de Orientación, en colaboración con los equipos de tutores, realizará el seguimiento y evaluación del Programa de acción tutorial y elaborará una memoria al final del curso señalando los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambas y los aspectos que necesitan ser mejorados para el curso siguiente.

ISLAS BALEARES

La orientación, parte de la educación

Tutoría y orientación son dos aspectos esenciales del proceso educativo que se desarrolla en distintos niveles:

a) **Acción tutorial** que corresponde al docente (maestro o profesor tutor de un grupo de alumnos).

b) **Orientación psicopedagógica** a cargo de profesionales especializados básicamente en psicología, pedagogía o psicopedagogía.

c) **Orientación especializada** para determinados casos fuera del centro escolar.

Debe decirse en primer lugar que el docente no es meramente un enseñante, sino que ejerce tres funciones: la **enseñanza y** la **instrucción**, la **formación** y la **educación**. Estas funciones se suelen ejercer con una mayor amplitud según el nivel (infantil, primaria, secundaria obligatoria, postsecundaria obligatoria, educación superior) en orden decreciente. Así la función educadora se ejerce más en infantil/primaria que no en los otros niveles.

No obstante, la función orientadora y educativa debe ejercerse en todos los niveles ya que **todo educador/maestro/profesor debe ser un guía** que debe dar orientación al educando sea o no tutor de forma irrenunciable y prioritaria. Por ello debe hacerse hincapié en esa función inherente a todo docente, o tarea añadida a la función de enseñar.

En segundo lugar, debe haber por razones organizativas y de funcionalidad un docente encargado de la **acción tutorial, individual y grupal,** de los alumnos (maestro tutor/profesor tutor) lo que implica la formación idónea tanto desde la formación inicial como desde la formación en ejercicio.

En tercer lugar, hay que lograr que la tutoría, como parte de la función docente, se lleve a cabo de forma **unida –y no desligada- en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje** y en todo acto didáctico.

En cuarto lugar, debe constatarse que la **orientación psicopedagógica especializada** a cargo de psicopedagogos se efectúa de forma diferente según el nivel de primaria o de secundaria. En primaria, existe un **Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)** que periódicamente asiste al centro (un día por semana en los centros preferentes, y un día mensual o quincenal en los centros de sector) que ejerce funciones de orientación trabajando básicamente con alumnos discapacitados y muy poco trabajando en temas de orientación preventiva. En secundaria se han creado **Departamentos de Orientación** que asesoran a profesores tutores, que ejercen funciones de orientación de estudios y vocacional o preprofesional, pero en la practica se hallan **absorbidos por la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.** En infantil existen también **Equipos de Atención Temprana** que atienden centros prioritarios y de de sector.

Para la mejora de la orientación psicopedagógica en las etapas de Infantil/Primaria resulta imprescindible ir creando de forma progresiva **la figura del orientador como especialidad de infantil y primaria con plaza creada en cada centro**, y hacer posible la creación del departamento/equipo de orientación que integre a los orientadores y a los maestros de apoyo (EE-PT, EE-AL, AD) de cada centro. Sólo de esta manera la acción tutorial involucrará de forma coherente a todo el profesorado.

Asimismo, dadas las nuevas necesidades y nuevos problemas como la multiculturalidad o la creciente conflictividad resulta necesario ir introduciendo **nuevos profesionales en la escuela** de forma coherente, tales como **mediadores culturales o sociales**, **médicos** y **terapeutas** atención a alumnos de nueva acogida, etc.

CANARIAS

La acción tutorial y la orientación han sido objetivos claves en las políticas educativas de la Administración educativa canaria, de tal manera que nuestra comunidad ha sido pionera en desarrollar acciones e invertir recursos para potenciar la tutoría y la orientación educativa como factores de calidad.

A) La acción tutorial: Tareas y funciones

Las nuevas demandas y **necesidades de la sociedad** deben considerarse en la planificación de la orientación y la acción tutorial, ya que los centros educativos son una pieza clave en el tratamiento de estas nuevas demandas. No se trata de un problema planteado en términos de posibilidad, sino que debe exigirse la realización generalizada de cuantas funciones sean propias de la orientación y la acción tutorial.

Es necesario demandar más apoyo en cuanto a tiempos, espacios, coordinación con otros miembros del equipo docente, potenciar la formación inicial y permanente del profesorado para asumir la acción tutorial y el reconocimiento de esta función.

La orientación y la acción tutorial han de ser consideradas como dos actuaciones coordinadas y convergentes.

Se considera la tutoría como guía del aprendizaje y del proceso formativo del alumnado, de modo que no se limite a los aspectos burocráticos, ni al cumplimiento de acciones puntuales en el aula dentro del horario, ni siquiera a una visión individual de cada alumno o alumna en relación con su expediente académico y su conducta. Su sentido deriva del Proyecto Educativo de Centro, y una de las principales funciones de la tutoría es comprometer al alumnado y a sus familias con los objetivos del Proyecto Educativo.

Propuestas de mejora:

Con respecto a la **Programación de la acción tutorial**:

- Aprobar y ejecutar un Plan de Acción Tutorial (PAT) en cada centro.
- Incentivar en casos especiales la tutoría compartida o incluso individual de manera temporal o permanente.
- Asignar el mismo tutor o tutora por ciclo.
- Generalizar las Jornadas de acogida.

- Exigir el desarrollo de la acción tutorial en las mismas condiciones para todos los centros sostenidos con fondos públicos y en todos los niveles educativos.

Con respecto a la **Coordinación de la atención tutorial**:

- Organizar la coordinación de los tutores con los equipos docentes.

Con respecto a la **Formación de los tutores y tutoras**:

- Incluir en la formación inicial y permanente de los docentes la capacitación para la acción tutorial.

- Elaborar un currículo mínimo para la acción tutorial.

Con respecto a la **Participación de las familias en el PAT**:

- Elaborar informes periódicos a las familias de forma clara.

- Desarrollar programas de orientación y tutoría con los padres y madres que se anticipen a la aparición de los problemas personales y educativos.

- Establecer horarios flexibles de atención a las familias.

Con respecto al **Reconocimiento de la acción tutorial**:

- Adaptar las estructuras organizativas de los centros y de los horarios del profesorado a las necesidades de la acción tutorial.

- Dotar de medios humanos y materiales al Departamento de Orientación en Primaria y Secundaria.

- Instar ala Administración a avanzar en el reconocimiento profesional de la función tutorial.

Con respecto a los **Contenidos de la acción tutorial**:

- Introducir actividades de tutoría que hagan posible la atención a la formación tanto personal como grupal del estudiantado, detectando tempranamente necesidades y dando respuesta adecuada a las mismas.

Con respecto al **Perfil del tutor o tutora**:

- Debe considerar la experiencia y cualificación profesional.

B) Orientación: recursos y tareas

En el año 1995 se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria, a través del Decreto 23/1995, de 24 de febrero.

En el susodicho Decreto se estable que "*La Orientación Educativa tendrá como finalidad conseguir el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado, su desarrollo integral y su integración social, así como el respeto a la diversidad, mediante la adecuación progresiva de la atención educativa a sus características particulares*". (Decreto 23/1995, de 24 de febrero por el que se regula la Orientación Educativa en el CAC).

En aquellos momentos la Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica la realizaban el Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional, los Equipos Multiprofesionales y los Departamentos de Orientación de centros que anticipaban la ESO. Todos estos servicios quedan integrados en el nuevo Modelo de Orientación, compuesto por Equipos de Orientación de Zona y Específicos, con preponderancia en su trabajo en centros de Primaria.

En el año 1996 se convocan el primer concurso-oposición para cubrir plazas de profesores de Psicología y Pedagogía, extendiéndose la cobertura en los Institutos de Enseñanza Secundaria, garantizándose así el derecho a la orientación.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEPs) pretenden dar respuesta a las necesidades de las comunidades educativas desarrollando competencias de:

- Asesoramiento Organizativo y curricular.
- Cooperación para establecer estrategias organizativas y curriculares de atención a la diversidad y a las n.e.e.
- Colaboración en la Acción Tutorial y Orientación personal y profesional.
- Asesoramiento a las familias.

INSTRUMENTOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

a) Los Claustros del profesorado.

b) Las Comisiones de Coordinación Pedagógica y Orientación Educativa.

c) Los EOEP.

d) Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria.

QUÉ ES UN E.O.E.P.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos son un servicio de apoyo al sistema educativo a los centros de enseñanza no universitaria, que poseen un carácter multidisciplinar y cuya función principal es la de asesorar y orientar a los centros en la organización de la respuesta educativa.

FINALIDAD

Conseguir el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado, su desarrollo integral y su integración social, así como el respeto a la diversidad, mediante la adecuación progresiva de la atención educativa a sus características particulares

COMPONENTES DE LOS EOEP DE ZONA

Están compuestos por psicólogos/as, pedagogos/as, trabajadores/as sociales, maestros/as de audición y lenguaje y cualquier otro profesional que sea necesario para dar respuesta adecuada a las necesidades de cada zona. Cada componente del EOEP posee un centro sede de cuyo claustro forma parte.

Su actuación se caracteriza por ser global, preventiva, corporativa, continua e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando el centro como referencia básica de toda su intervención.

Están estructurados en dos ámbitos de organización:

- EOEP de Zona.
- EOEP Específicos.

FUNCIONES PRINCIPALES DE LOS EOEP DE ZONA

Serán los responsables, junto con los órganos de los centros, de la intervención psicopedagógica y la orientación educativa en los centros de su zona. Sus funciones serán:

a) Colaborar en los diferentes procesos de concreción curricular.

b) Valorar las Necesidades Educativas Específicas del alumnado, asesorando en la respuesta educativa más adecuada, participando en el seguimiento del proceso de estos alumnos y alumnas.

c) Asesorar a los centros y colaborar en la orientación individual y grupal del alumnado, participando, entre otros, en los diseños de los planes de Acción Tutorial, Orientación Profesional, Programas de Garantía Social y Acciones Compensadoras de la Educación.

d) Colaborar con el tutor y la tutora en el asesoramiento a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas, colaborando en el desarrollo de relaciones cooperativas entre los miembros de la Comunidad Educativa.

e) Colaborar con las familias, Asociaciones de Padres y Madres del alumnado, Asociaciones de Alumnos y Alumnas y otras organizaciones sociales, en aquellos aspectos que redunden en el proceso educativo del alumnado.

f) Colaborar con los centros educativos y otras instituciones en los procesos de formación de los profesionales de la educación de su sector.

g) Promover y desarrollar trabajos de investigación. Elaborar y difundir temas y materiales relacionados con los procesos educativos.

h) Coordinarse con otras instituciones y servicios que incidan en su ámbito de actuación.

i) Favorecer la colaboración que posibilite la coordinación de actuaciones entre los diferentes centros educativos del sector.

k) Colaborar en la elaboración del Mapa de Necesidades Educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.

l) Colaborar con las instituciones que tengan competencias en la resolución del absentismo escolar.

FUNCIONES PRINCIPALES DE LOS EOEP ESPECÍFICOS

Su actuación tiene un carácter complementario con los EOEP de Zona.

Existen cuatro Equipos Específicos por provincia para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de: Discapacidad motora, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Discapacidad Visual y Discapacidad Auditiva.

a) Asesorar y apoyar a los EOEP de Zona, en el área de su especialidad.

b) Desarrollar programas de investigación, elaboración, recopilación y difusión de recursos, para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado.

c) Colaborar con los EOEP de Zona, en la valoración psicopedagógica de los alumnos y alumnas, que presenten las características de su ámbito de trabajo.

d) Asesorar y apoyar a los centros y a los tutores y tutoras en la respuesta educativa al alumnado, escolarizado en los centros de integración preferente, o en aquellos otros donde se encuentren recibiendo atención.

e) Colaborar en la elaboración del Mapa de Necesidades Educativas, con el fin de racionalizar los recursos disponibles.

f) Aportar formación a los Equipos y al profesorado en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales que atienden.

g) Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales, en actuaciones con alumnado, en el ámbito de sus competencias.

h) Coordinar su actuación con los demás EOEP Específicos.

CRITERIOS PRIORITARIOS DE INTERVENCIÓN

- Actuaciones en el ámbito de atención a la diversidad.

- Actuaciones en el ámbito de las necesidades educativas específicas.

- Actuaciones en el ámbito de los planes de mejora.

El Consejo Escolar de Canarias considera que la Orientación debe basarse en un **modelo mixto** en el que se coordinen y complementen los servicios educativos con los de las corporaciones locales y los de Sanidad, Asuntos Sociales y los del ámbito profesional (empleo y cámaras de comercio).

Como modelo general, el CEC cree que la orientación debe formar parte del proyecto de centro y plantearse en el ámbito de la autonomía de los mismos, para lo que cada centro debe contar con un profesional de la orientación que forme parte de la plantilla del centro y a su vez tenga a su cargo, como parte de su tarea, actividades de atención directa al alumnado en el ámbito psicoeducativo; En el plan de orientación debe incluirse, la formación y la orientación a las familias en relación con el proceso formativo de sus hijos o hijas, con adecuación a las distintas situaciones familiares y especial atención a las medidas preventivas.

CANTABRIA

Plan Experimental para la Potenciación de la Orientación en Educación Infantil y Primaria

La orientación educativa es un derecho del alumnado, ligado intrínsecamente a la acción tutorial que, a lo largo de nuestra historia escolar, se ha ido abordando de distinto modo.

El modelo extendido en nuestra Comunidad ha sido heredado del vigente antes de las transferencias educativas que, en el nivel de Educación Infantil y Primaria, conjugaba la atención psicopedagógica por parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) con los Equipos de Atención Temprana y con un número reducido de orientadores/as en centros, que desarrollaban su labor en el marco del Plan Experimental impulsado por el MEC en el curso 1988/89, mediante el que se crearon los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Escolar (SAPOE).

La lógica evolución de toda estructura educativa, se ha reflejado de manera especial en el ámbito psicopedagógico de los centros, debido al gran dinamismo social que se manifiesta en los grandes cambios políticos, sociales y culturales, la incorporación de un alumnado cada vez más diverso y los consecuentes cambios en el rol docente, por señalar algunas.

Todo ello ha traído consigo una mayor complejidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una mayor responsabilidad del profesorado que, más allá de la mera instrucción, debe favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Para avanzar en esta tarea se precisa el trabajo conjunto de los y las docentes, en un marco de colaboración. Se precisa, asimismo, un apoyo de carácter psicopedagógico lo más integrado posible en el centro educativo y en su entorno.

En coherencia con lo expuesto, y conscientes de la necesidad de aumentar el apoyo especializado, durante el presente curso 2005/06 se ha puesto en marcha un “Plan Experimental de Potenciación de la Orientación en Educación Infantil y Primaria”, que ha supuesto la creación de **Unidades de Orientación** en once centros escolares. Cada una de ellas constituida por un especialista de Psicología/Pedagogía que forma parte de la organización del propio centro educativo.

La finalidad de estas Unidades es garantizar la orientación educativa y la intervención psicopedagógica desde dentro del propio centro de Infantil y Primaria y la conexión con el resto de instancias que se ocupan de estas tareas en su ámbito geográfico.

Aunque es pronto para hacer una valoración completa acerca de las posibilidades de las mencionadas Unidades, se puede vislumbrar que este modelo actuará como factor de calidad del progreso educativo.

CASTILLA Y LEÓN

Introducción

La función tutorial es un componente inseparable del proceso educativo en su integridad, es parte esencial del desarrollo curricular. La tarea del tutor ha de ser integradora, personalizante y complementaria de la docencia en general.

El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado en el ejercicio de la función docente como función realizada con criterios de responsabilidad compartida y de cooperación en los marcos del Proyecto Educativo del Centro, del Proyecto Curricular y del trabajo del equipo docente.

Fines de la Acción Tutorial

Siguiendo el documento "Orientación y Tutoría "(1992) serían:

*Enseñar a ser persona.
*Enseñar a pensar.
*Enseñar a convivir.
*Enseñar a comportarse.
*Enseñar a decidirse.

Objetivos generales de un Plan de Acción Tutorial

- Contribuir la personalización de la educación (integral, favorecedora del desarrollo de la persona, educación individualizada en función de sus aptitudes e intereses diferenciados)
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos (adaptaciones curriculares y metodológicas)
- Prevenir las dificultades de aprendizaje
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre ésta y los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como entre ésta y su entorno social.
- Fomentar y facilitar la integración de los alumnos en su clase (grupo tutorial) y en la dinámica general del Centro.
- Contribuir a la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuir a la personalización, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona.
- Coordinar los procesos de evaluación y promoción de los alumnos.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas en el centro y en su entorno socio-cultural.
- Coordinar adecuadamente las programaciones de su grupo de alumnos y especialmente para aquellos educandos con necesidades educativas especiales.
- Coordinar el proceso evaluador desarrollado por los profesores que atienden a su grupo clase.

- Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a las familias
- Desarrollar programas específicos: técnicas de estudio, atención y concentración, ortografía, lectura….

Propuestas de mejora

Se constatan deficiencias en aspectos fundamentales de la acción tutorial y de la labor orientadora. Si bien se podrían extender a otras etapas educativas, se agudizan en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Así merecen una reflexión los siguientes:

- El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria tiene una formación inicial especializada profunda en su área, pero muy escasa preparación docente.
- El sistema de elección del tutor no siempre facilita que sea designado el más idóneo.
- La rígida estructura de la ESO. hace que el alumnado tenga un número muy elevado de profesores y éstos trabajen con el mismo grupo durante un tiempo muy escaso.
- El tiempo del que dispone el tutor para desarrollar esta tarea es escaso.

La respuesta a tales deficiencias debe venir acompañada de un reconocimiento de la función tutorial en aspectos como reducción horaria, compensación económica y valoración de su función, así como de la asunción del principio de corresponsabilidad entre el profesorado en esta tarea.

Orientación

"Un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos los aspectos, con el objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda su vida" (Bisquerra, 1995:7).

Principios que sustentan el concepto de orientación educativa

a.- Prevención
b.- Desarrollo.
c.- Intervención social.

Áreas de intervención en orientación educativa

a.- Orientación para el desarrollo de la carrera (Orientación Profesional)
b.- La orientación en los procesos de Enseñanza-aprendizaje.
c.- Orientación para la prevención y el desarrollo.
d.- Atención a la diversidad.

Modelos y Ejes de intervención

* Modelo de intervención individualizada.
* Modelo de intervención por programas.
* Modelo de consulta.

Modelos de integración curricular de la orientación

*Modelo de orientación profesional en paralelo.
*Modelo de integración disciplinar (parcial y total) de la orientación.
*Modelo de integración interdisciplinar de la orientación.

Desde una perspectiva aplicada, y a la vista de la realidad que presentan los centros, la calidad exige potenciar la labor orientadora. Para ello es preciso el aumento de recursos humanos y la implantación del Orientador de centro en todas las etapas, sin menoscabo de la actual estructura de los Equipos de Orientación, externos al centro. Éstos deben cumplir tareas de coordinación, seguimiento y apoyo.

La orientación debe ampliarse hasta abarcar aspectos personales, escolares y vocacionales.

CASTILLA - LA MANCHA

Integrar todas las acciones de orientación

Entendemos la orientación como un marco global e integrador que se desarrolla en distintos niveles: acción tutorial del docente, actuaciones de los profesionales de la especialidad y asesoramiento especializado de determinados recursos.

Desde este planteamiento, la orientación es aquella cara de la moneda que facilita la que hemos llamado respuesta de calidad: desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en un entorno natural.

Condiciones para que su desarrollo sea de calidad

Estamos habituados a considerar la tutoría –especialmente en la educación secundaria- como un añadido de la tarea importante, que es enseñar; y se acepta la tutoría sólo como última opción. Se asume con una formación inicial mínima, que se suple con las aportaciones periódicas de un orientador.

También sabemos que existe, en los Institutos de Educación Secundaria, un Departamento de Orientación interdisciplinar que asesora sobre el ejercicio de la tutoría y, sobre todo, que se encarga de atender a los alumnos con necesidades educativas específicas; y en los centros de educación infantil y primaria, un equipo de orientación que periódicamente asiste al centro y se dedica, prácticamente en exclusividad, a esos alumnos, especialmente si tienen una discapacidad.

Por último, se conoce poco la existencia de otros recursos más especializados porque a ellos sólo acceden aquellos que lo necesitan (Equipos de Atención Lingüística al Alumnado Inmigrante y Refugiado (EALI), Equipos de Atención Hospitalaria y Domiciliaria,...).

El éxito de la orientación está asociado a la práctica de modelos inclusivos

Abogamos por una práctica efectiva de la tutoría mediante el desarrollo de modelos que garanticen una actuación más individualizada y coordinada con las familias. Para alcanzarlo, con ser importante la competencia profesional, es fundamental completar los actuales modelos organizativos (tutor–grupo clase) con modelos de relación más individual, estable y continua.

En el nivel del asesoramiento de los profesionales de la orientación el reto está en conseguir que salgan de los programas marginales del sistema para actuar sobre el conjunto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pasen de pensar y atender a los que consideramos diferentes, a atender al conjunto de la población. Si esto se consigue, los centros contarán con su colaboración para abordar los retos que exigen la individualización, el uso

de metodologías comunicativas y cooperativas, la coordinación, la implicación de las familias, etc.

Para que exista un trabajo conjunto y de colaboración entre orientadores y centros es imprescindible que exista tiempo suficiente y esto únicamente es posible cuando los orientadores son recursos propios de los centros. Sólo de esta manera pueden implicarse y compartir los objetivos de la escuela.

Estos dos niveles, tutoría y orientación, internos en el centro, se complementan con la existencia de otros recursos de apoyo externos, minoritarios pero de calidad, que tienen la responsabilidad de elaborar documentos y materiales para facilitar su labor: los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER), Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI), los orientadores en los centros de profesores,...

CATALUÑA

La concepción de la tutoría en Cataluña tiene su núcleo vertebrador fundamental en el Plan de Acción Tutorial, que se considera responsabilidad de todo el centro y que está integrado en el contexto del proyecto educativo.

Toda la institución y, en consecuencia, todo el profesorado es responsable del funcionamiento del plan. La tarea del tutor es la de dinamización, pero ha de contar con el apoyo global del centro.

Al tutor, que tiene reducción horaria y un complemento económico, le corresponde hacer la propuesta específica del plan, que debe ser aprobado por el claustro y el consejo escolar.

Figuran en el Plan de Acción Tutorial los objetivos a alcanzar, las actividades programadas para todo el curso, la asignación de responsabilidades y los recursos que habrá que prever.

EUSKADI

La tutoría como núcleo del sistema educativo

Los movimientos de desarrollo comunitario relacionados con criterios de calidad y mejora continua y las reformas educativas surgidas en el siglo XX y su concreción, en nuestro país, la LOGSE., coinciden en señalar la importancia de la orientación educativa como factor fundamental de innovación y calidad y también como elemento de consolidación de la propia reforma. Así, el artículo 55 de la LOGSE. establece la orientación educativa y profesional como uno de los factores que favorece la calidad y mejora de la enseñanza y que debe ser objeto de atención prioritaria.

En el artículo 60, también de la LOGSE, en el punto 1, hace referencia a la tutoría y orientación del alumnado como parte de la función docente. Otorga a los centros educativos la tarea de coordinar dichas funciones y designa un profesor o profesora tutora a cada grupo clase. En el punto 2, señala que las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado y que la coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales debidamente preparados. En la disposición adicional tercera, punto 3.e), indica la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional de apoyo a los centros.

En nuestra comunidad son varias las referencias legales que encontramos:

La ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca también recoge entre sus fines el de asegurar la prestación de una activa orientación psicológica, escolar y profesional del alumnado, que en el caso de la ESO. se ha concretado en el Decreto 25/1996, de 23 de enero, por el que se implanta este nivel educativo en la CAPV, y que en su artículo 16 especifica que los criterios para el ejercicio de la función orientadora y acción tutorial deben formar parte del Proyecto Curricular de la ESO, asignando a todo el equipo docente (art. 24.2) la función de orientación en los aspectos personales, académicos y profesionales, que se concreta al final de la etapa en el obligatorio Consejo de Orientación. A su vez, el Plan de Orientación de los centros (que incluye el Plan de Acción Tutorial) ha de formar parte del Programa de Actividades Docentes, aprobado por el claustro, dentro del Plan Anual de Centro.

En este contexto, la Acción Tutorial surge como vertebradora e integradora del proceso de aprendizaje y del desarrollo humano. Ligado a los retos del siglo XXI marcados por el nuevo orden social y económico, dentro de la sociedad de la información; hoy más que nunca queda evidente la doble función del sistema educativo: del saber y del ser. En relación *al saber*, una tarea fundamental, es la consecución del logro “aprender a aprender”; no se trata tanto de acumular conocimiento, como de saber dónde y cómo encontrarlo y saber seleccionar, interpretar y utilizar las fuentes de información y conocimiento. Tarea de la cual ya venía encargándose la acción tutorial. En cuanto *al ser,* es el núcleo central de la acción tutorial. Pretende favorecer el máximo desarrollo personal de cada alumno y de cada alumna, responder a las exigencias de una sociedad democrática y

compleja, compensar las desigualdades sociales y culturales, preparar para la inserción en la vida activa...

Su importancia viene marcada por los cambios estructurales surgidos en la familia, la gran diversidad de valores, culturas...que conviven en la sociedad y todo ello en una etapa del desarrollo evolutivo de cambio, en la que todo se tambalea. Potenciar el desarrollo del ser, sus capacidades básicas, no es una tarea que se pueda abordar sólo desde la figura del tutor o de la tutora, al margen de la diversidad de influencias que representan el resto del profesorado que pasa por un aula determinada. De ahí la importancia de hacer del grupo de profesores y profesoras un equipo docente potente y capaz de aunar criterios y de asumir compromisos compartidos.

La acción tutorial: intervención y responsabilidades

La concepción de la acción tutorial como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma a un profesor o profesora que mantenga una relación suficiente y fluida con un grupo de alumnado. El papel de la figura del tutor sería el de motivador, dinamizador, facilitador y vertebrador del equipo docente y también de la confluencia de éste con las familias.

La figura de la persona responsable de la tutoría aparece por primera vez a nivel normativo en la Ley General de Educación (LGE.) de 1970, tiene continuidad y mayores niveles de concreción en la Ley de Ordenación del Derecho a la Educación (LODE.) de 1983, y también se recoge e impulsa con fuerza en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE.) de 1990 y en posteriores Reales Decretos que la desarrollan; esta figura no es nueva, por lo tanto, pero aún dista mucho de estar plenamente implantada en los centros de enseñanzas medias.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco se han producido estos últimos años importantes avances:

* establecimiento en el horario del alumnado de un tiempo explícito para esta función (se viene dedicando, habitualmente, una hora semanal en el 1º ciclo de ESO y una quincenal en el 2º); este tiempo de acción tutorial grupal tiene la consideración de horario lectivo para el profesorado.

* dotación a todos los centros públicos de Ed. Secundaria de, al menos, un orientador que coordine, apoye y asesore a los tutores y tutoras;

* creación de los departamentos de orientación siempre que exista en el centro un mínimo de tres personas relacionadas con esta área (profesorado de educación especial, diversificación curricular, etc.)

*establecimiento de la obligación, en los centros públicos, de que cada centro elabore su propio plan de acción tutorial.

Puede servir como referencia del nivel de desarrollo de la función tutorial en nuestro ámbito territorial la Resolución sobre organización

de los centros públicos de Ed. Secundaria de este curso (2001-02). Recogemos a continuación algunos de sus aspectos más significativos, así como la estimación que, en relación a su cumplimiento para el conjunto de centros de la etapa, realizamos en el Consejo Escolar de Euskadi:

a) Elaboración en cada centro del Plan de Acción Tutorial, incluido en un plan más amplio de orientación y apoyo educativo. Se considera que en un número importante de centros dicho plan está ya en marcha, si bien habrá que mejorar en aspectos de formalización (aprobación por el Claustro o Consejo Escolar) y sobre todo de elaboración, dando un mayor protagonismo efectivo al profesorado, para que no recaiga todo el peso en el orientador. No obstante, se estima que el nivel de puesta en práctica de los planes ya elaborados es alto o muy alto.

b) Criterios de designación de tutores y tutoras. Se establece el criterio de continuidad del mismo tutor a lo largo del ciclo, así como la conveniencia de que sea uno de los profesores del aula que imparte las materias comunes. Plantea también que los profesores o profesoras que no tengan asignada una tutoría de aula colaboren en otras labores de tutorización a grupos de alumnos con necesidades específicas. Al valorar la aplicación de estas medidas, se puede observar una considerable distancia entre lo programado y lo realizado; en particular, la última de estas tareas se lleva en pocas ocasiones a la práctica. En cuanto a la continuidad del tutor con el mismo grupo, se constatan dificultades derivadas de la propia estructura de la etapa en el 2º ciclo de ESO: la carga horaria de las materias optativas y opcionales acarrea una pérdida del propio concepto del grupo-aula.

c) Funciones del tutor y de la tutora. El tutor y la tutora de cada grupo, que en el caso del alumnado de la ESO lo será al menos durante un ciclo, tiene como funciones propias:

*Coordinar al equipo docente de su grupo. Para ello realizará un mínimo de tres reuniones por curso, fuera de las sesiones de evaluación.

*Orientar al alumnado en los aspectos personales, académicos y profesionales con el apoyo, en su caso, del departamento de orientación del centro y los Servicios de Apoyo de la zona.

*Redactar el consejo de orientación al finalizar la etapa de la ESO.

*Informar al alumnado y a las familias en todo lo que se refiere a sus actividades escolares.

*Coordinar las sesiones de evaluación, y cumplimentar los documentos académicos.

* Llevar el seguimiento de las faltas de asistencia.

* Organizar sesiones informativas con las familias de los alumnos del aula, procurando la asistencia también del resto del profesorado.

En relación al conjunto de estas funciones, este Consejo entiende que todas ellas son de gran importancia y que se están cumpliendo en

gran medida. No obstante, detectamos una serie de condicionamientos y lagunas:

* La escasez de tiempo no lectivo en el horario del profesorado que permita hacer frente a todo este conjunto de exigencias. En particular, no están expresamente marcados tiempos para las reuniones de los equipos de tutores de nivel o ciclo con el orientador, ni para las actividades de tutoría individual. Estimamos también que el número de reuniones anuales de los equipos docentes (conjunto de profesores que imparten alguna materia en una misma aula, coordinados por el tutor) son insuficientes.

* Nos parece también escasa la asignación de tiempo para las tutorías de aula en el horario del alumnado, que en el 2º ciclo de ESO sólo alcanza una hora quincenal.

* La determinación de una hora semanal fija para la información del tutor a los padres dificulta acudir al centro. En su conjunto, son los aspectos referidos al seguimiento individual, y los de comunicación con las familias que se derivan de ellos, los que resultan más deficitarios.

Reconocimiento de la acción tutorial

Las medidas encaminadas al fortalecimiento de la acción tutorial han de tener en cuenta recursos para la implicación y formación del profesorado, así como condiciones adecuadas de tiempos, espacios y otros recursos de personal, materiales y organizativos, algunos de los cuales ya han sido abordados en el punto anterior.

Para poder cumplir las funciones y tareas que se citan, los tutores y las tutoras necesitan una preparación específica básica en la que, por una parte se posibiliten unos fundamentos teóricos sobre los cuales cimentar la práctica diaria (psicología evolutiva de la adolescencia, dinámica de grupos, planteamiento curricular de la etapa,...), y por otra se aporten los conocimientos suficientes sobre los diversos programas de Acción Tutorial susceptibles de hacerse realidad en las aulas (acogida en la etapa/curso, conocimiento e interacción en el grupo-clase de todas las individualidades, orientación académico-profesional, etc.).

Para cubrir estas necesidades formativas están en marcha en la CAPV dos vías principales: la realización de proyectos de formación en centro que abarquen estos temas, y cursos gratuitos, la mayoría fuera del horario escolar, a los cuales se opta generalmente de forma individual. Desde el punto de vista de esta Consejo Escolar, la formación radicada en el propio centro favorece la implicación del Claustro y tiene mayor proyección práctica.

Los recursos materiales disponibles para la preparación y el desarrollo de las actividades de tutoría grupal se consideran suficientes -salvo en lo que hace referencia a los materiales en euskera- y de buena calidad. La dificultad estriba, una vez más, en disponer de tiempo para que los tutores los conozcan y los adapten a las circunstancias particulares de su alumnado.

Los equipos directivos de los centros, y en especial la jefatura de estudios, tienen la responsabilidad de estimular la implicación del

profesorado en los aspectos de la acción tutorial, así como garantizar el cumplimiento efectivo de la normativa.

EXTREMADURA

Existe unanimidad en la consideración de la tutoría como una función de gran relevancia para la mejora de la calidad de la educación y para la garantía de la equidad en el acceso de los alumnos a los bienes educativos.

También existe un amplísimo acuerdo sobre la relación existente entre acción tutorial y servicios de orientación.

Para que la acción tutorial pueda rendir los beneficios que se deducen de su correcta formulación teórica, es necesario resolver un problema y organizar y ejecutar un plan de mejora, del que no pueden estar ausentes los protagonistas del proceso educativo, incluida la administración responsable.

El problema es conseguir que la acción tutorial se entienda y se ejecute como una actividad inherente a la labor docente, como parte esencial del proceso educativo, y no como una acción aislada que figura con día y hora y lugar determinados; ser tutor no sólo es una etiqueta nominal que designa una función, sino un compromiso, personal y colectivo, con la trayectoria de un grupo de alumnos.

Los planes de mejora de la acción tutorial (y de los servicios de orientación coordinados), sobre los cuales recae una total unanimidad en la estimación de la comunidad educativa, deberán comprender los siguientes extremos:

1. La acción tutorial es una actividad inherente a la función docente, que implica colectivamente a todo el profesorado del centro aunque de manera especial a los tutores. El trabajo en equipo es fundamental. El trabajo desarrollado en los campos de la orientación y tutoría debe ser percibido por el alumnado como una actividad habitual e integrada plenamente dentro del proceso educativo y que, por tanto, afecta al conjunto de los alumnos del grupo o unidad.

2. La acción tutorial significa el compromiso de la tutela personal del profesorado con la trayectoria, dificultades y progresos de los alumnos en su tarea de aprendizaje.

3. La acción tutorial se encuentra ligada estrechamente a la orientación educativa, académica y profesional, así como a los departamentos de orientación.

4. La acción tutorial, así como su apoyo en los departamentos de orientación debe ser objeto de planificación dentro del proyecto asumido por la comunidad educativa. La planificación debe concretar los objetivos, la temporalización y los instrumentos que se van a utilizar.

5. La detección de las dificultades en el aprendizaje, su prevención, y su tratamiento, una vez detectadas, serán tareas centrales de la tutoría. En consecuencia, la atención a la diversidad formará parte de la acción tutorial.

Considerará también la atención a los valores, así como la mejora de la convivencia y la resolución de los conflictos.
6. Los déficits de motivación, que se encuentran en la base de muchos fracasos escolares, serán objeto de especial consideración y tratamiento.

7. La acción tutorial y las actividades de orientación deben iniciarse desde las primeras fases del sistema educativo. En muchas ocasiones, una detección tardía de los problemas y dificultades suele equivaler a la imposibilidad de su solución.

8. Hay que flexibilizar los tiempos de las tutorías para facilitar la comunicación entre padres, alumnos y profesores.

9. Es necesario implicar y comprometer a padres y alumnos en los planes de acción tutorial de los centros.

10. Los centros de educación infantil y primaria deben contar con su dotación de orientadores. Hay que reforzar los departamentos de orientación de los IES cuando superen los 500 alumnos.

11. La acción tutorial debe estar dotada de los recursos y medios necesarios para su ejercicio, sin descuidar la formación técnica de los tutores.

12. Los tutores deben disponer de más horas lectivas para desempeñar su función, y que ésta sea reconocida profesionalmente, incluso retributivamente.

13. Hay que compatibilizar el horario del tutor con los posibles horarios de las familias.

14. El grupo de alumnos que debe ser tutelado por un mismo tutor-coordinador debe ser limitado en su número. Ello es requisito indispensable para personalizar la atención a los alumnos; cada alumno es un caso único. La respuesta a la diversidad así lo exige.

15. La planificación y la ejecución de la acción tutorial debe ser objeto de evaluación, tanto interna como externa.

GALICIA

Una vez puestos en marcha en los centros los planes de mejora con las características que hemos definido y con los PAT, ya en funcionamiento los centros educativos se debería de entrar en un proceso de evaluación. Para ello, recomendamos un equipo en el que participe el centro y observadores externos como son los Inspectores y los Asesores Técnico Pedagógicos de los Centros de Formación y Recursos, ambos con competencias en este ámbito.

Los desajustes o desfases que se vayan produciendo irán provocando la introducción de cambios y mejoras en el propio centro**.** Hasta llegar a este punto proponemos que los centros participen en procesos de investigación en la acción con autoevaluación y observación externa.

Optamos por la investigación-acción como método porque defendemos la posibilidad y la necesidad de fomentar iniciativas de reflexión y análisis de la propia práctica. Creemos que a través de la observación y de la descripción contextual se pueden explicar e interpretar situaciones escolares y, por extensión, la cultura que las rodea. A partir de aquí se identificarán los principales resultados y se podrá seleccionar y aplicar aquellos que favorezcan la innovación en los centros, entendida ésta como la actitud y la capacidad constante de búsqueda de nuevas propuestas para el cambio de la práctica escolar . Cambio que tiene que favorecer a toda la población y que en este momento se concreta en la necesidad de resolver o aminorar los problemas derivados de:

- La universalización de la enseñanza hasta los dieciséis años.
- La incorporación en los centros de las tecnologías para la transmisión de la información y la comunicación.
- La influencia de las tecnologías mencionadas en la construcción del conocimiento.
- La incorporación masiva de la inmigración al sistema escolar.
- El quebranto de la estabilidad en el orden en los centros educativos con la aparición de brotes de violencia.

Creemos que para enfrentarse a los problemas expuestos no queda más remedio que dotar al Sistema Educativo de los recursos materiales y humanos necesarios. Por ello proponemos:

- Aumentar la inversión en educación hasta alcanzar la media de los países de nuestro entorno. Es decir, el 6% del PIB.

- Extender el mapa de orientación escolar y profesional hasta abarcar correctamente a todo el alumnado de la enseñanza anterior a la universidad.

MADRID

La Orientación y la Tutoría, dentro de los recursos humanos de aprendizaje, suponen dos pilares fundamentales para conseguir una educación de calidad. Por ello, dichas funciones de orientación y tutoría, deben implicar a todos y cada uno de los profesores, y muy especialmente a los profesores tutores que acompañan a los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos potenciar y garantizar una formación inicial del profesorado, para que alcance los objetivos marcados de cara a la acción tutorial.

Son elementos dinamizadores de este factor de calidad los siguientes:

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica son los responsables de la Orientación Educativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Están organizados en sectores, desarrollando el asesoramiento, apoyo y colaboración con el profesorado para la mejora de la calidad educativa, con especial dedicación a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Hay tres tipos de **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica** (EOEP):

- **Atención Temprana.** Intervienen, principalmente, en las Escuelas Infantiles (0-6 años). Su función primordial es la de detectar precozmente al alumno con necesidades educativas especiales y prestarle la atención educativa temprana.
- **Generales**. Desarrollan su actuación en los centros de educación infantil y primaria (3-12 años). Constituyen un recurso de apoyo externo desarrollando una atención continuada a los centros y al profesorado, valorando las necesidades educativas de cada alumno y planificando actuaciones para la atención a la diversidad.
- **Específicos de Discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva y alteraciones graves del desarrollo**. Tienen competencias en la orientación específica de las discapacidades respectivas, en todas las etapas educativas. Su ámbito de intervención es regional.

Los Departamentos de Orientación, tal y como se recogen en el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el instituto para atender a la diversidad del alumnado tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que entre ellos puedan darse debido a su origen social o cultural.

Esta tarea entraña una gran complejidad, ya que su carácter necesariamente global y en buena medida compartido exige colaborar con los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente y participar en el conjunto de las decisiones pedagógicas del Instituto, que se van a recoger en los correspondientes Proyectos Curriculares, lo que hace necesario precisar los

ámbitos prioritarios de intervención y el tipo de actuaciones más aconsejables en cada caso.

En cumplimiento de las funciones que el artículo 42 del mencionado Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria adjudica al Departamento de Orientación y a los profesionales que lo componen, la intervención en los tres grandes ámbitos interrelacionados que forman el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación se concreta en: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional, y la acción tutorial.

El Servicio de Educación Especial y Orientación Educativa es el responsable directo de la planificación y puesta en marcha de las actuaciones que permitan el correcto desarrollo de las competencias enunciadas.

Desde este Servicio y siempre en coordinación con los Servicios de Unidad de Programas Educativos se analizan anualmente las necesidades de asesoramiento, apoyo, actuaciones con alumnado y familias que el sistema educativo va planteando para mantener los mejores niveles de calidad educativa asumiendo los efectos en los centros de la cambiante realidad social.

Según este análisis y en el marco de la normativa relativa a funciones y estructura de los **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica**, se elabora anualmente la circular de la Dirección General de Centros Docentes que dicta las prioridades de actuación y los formatos organizativos en que ésta debe desarrollarse. En este sentido se ha impulsado la opción de Atención Intensiva para colegios con determinadas características y se ha regulado una nueva respuesta educativa para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo . Todo ello dentro del planteamiento marco de la orientación educativa y psicopedagógica de la Comunidad de Madrid.

Se establecen igualmente los recursos necesarios para llevar a cabo dichas actuaciones tanto en los propios equipos, cuya plantilla se ha incrementado en un 32% desde el curso 2000/01, como en los colegios en los que se ha incorporado nuevos maestros de apoyo en ese período, regulándose con una reciente Resolución la organización y prioridades de dicho profesorado en el desarrollo de su intervención con el alumnado con necesidades educativas (*Resolución de 28 de julio de 2005 del director general de centros docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial en la Comunidad de Madrid*).

A continuación se recogen algunos de los proyectos singulares que contribuyen al desarrollo y a la mejora de la acción tutorial y la orientación en nuestra región:

- **Actuación Intensiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica**

La generalización de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la práctica totalidad de los Colegios, la concentración en algunos de ellos de alumnado con necesidades de compensación educativa, la percepción de especial dificultad por parte de determinadas comunidades educativas para alcanzar sus objetivos, entre otras, son realidades que están complicando el funcionamiento de los Colegios. En esas circunstancias la frecuencia de intervención semanal del Equipo de Orientación resulta insuficiente para abordar el asesoramiento dirigido a la puesta en marcha de procesos de cambio y mejora.

Para posibilitar una intervención de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica comprometida con las distintas realidades de los centros educativos de su sector, se ha establecido en la Comunidad de Madrid una modalidad de organización e intervención llamada de *Actuación Intensiva* (Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Curso 2001/02) que contempla un incremento del tiempo de dedicación de los profesionales del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y un compromiso del Equipo Educativo del centro en relación al desarrollo de un proyecto concreto de mejora

Dicho proyecto parte de la voluntad del centro de adecuar su actuación a las necesidades de su alumnado, por tanto va encaminado a la consecución de un cambio real, en un tiempo estimado de dos o tres cursos, con la implicación de todo el equipo educativo.

El orientador del equipo dedica su actividad en exclusiva a este centro con tres jornadas presenciales y una cuarta que puede ser también en el centro o emplearse en coordinaciones con servicios de sector, que se requiera para la atención al alumnado o el desarrollo del proyecto definido, así como para el trabajo con los Servicios de Unidad de Programas Educativos e Inspección y con otros profesionales que estén desarrollando la experiencia. El profesor de la especialidad de Servicios a la Comunidad también participa en el diseño y el desarrollo del proyecto, al que dedica, al menos, una jornada semanal.

La atención intensiva en centros de sector debe ser entendida como una actuación de equipo. Los profesionales dedicados a un solo centro mantienen a todos los efectos su pertenencia el Equipo. Una vez finalizado el proyecto, los profesionales del Equipo revisarán la organización de su trabajo de acuerdo con la realidad del sector. Esta actuación tiene un carácter temporal y no implica que se mantenga esa frecuencia de atención por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica al centro, ni tampoco la continuidad de los profesionales que lo han desarrollado.

El desarrollo del proyecto que justifica la actuación intensiva, será objeto de seguimiento y evaluación por parte del Servicio de Unidad de Programas Educativos, recabando para ello la colaboración del Servicio de Inspección.

- **Escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo**

La escolarización del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo se viene produciendo, en nuestra región, en dos opciones: escolarización en aulas ordinarias con apoyo de profesores especialistas en algunas horas de la jornada, o escolarización en centros de educación especial.

Ambas opciones pueden ser válidas para parte del alumnado con este tipo de trastornos, pero la gran variabilidad de alteraciones que se presentan en los distintos síndromes que se incluyen en esa categoría, ha supuesto para muchos de estos niños una atención educativa que no ha potenciado suficientemente sus capacidades y posibilidades de desarrollo personal.

Esta situación, puesta de manifiesto tanto por profesionales como por familias, viene siendo objeto de preocupación y trabajo de la Consejería de Educación desde antes de la asunción de competencias en materia de educación no universitaria

Las señas de identidad del proyecto de integración preferente de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo son:

- El alumno estará escolarizado en el grupo que le corresponde por edad en un centro ordinario.
- El centro cuenta con un aula de apoyo para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, con un maestro de apoyo y un técnico educativo, así como material didáctico específico.
- La jornada escolar de cada alumno se distribuye entre estos dos espacios educativos, incrementando el tiempo en el aula de referencia en función de la progresión de cada alumno.

- **Escolarización Preferente para alumnado con discapacidad auditiva. Colegio "El Sol" Bilingüe Sordos/Oyentes**

El colegio público de Educación Infantil y Primaria "El Sol" fue creado por la Consejería de Educación con el fin de llevar a cabo un proyecto educativo bilingüe de lengua de signos española y lengua castellana. Esta iniciativa forma parte de un proyecto más amplio: vertebrar una oferta educativa lo más normalizada e integradora posible para el alumnado entre 0 y 16 años con discapacidad auditiva escolarizado en centros públicos. El proyecto incluye la escolarización ordinaria de alumnado oyente, así como la escolarización combinada de alumnado con discapacidad auditiva y de escolarización específica.

- **Plan de Atención a la Diversidad**

Las Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros

educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid**,** reflejan la necesidad de unificar las medidas de atención a la diversidad en torno a un Plan de Atención a la Diversidad elaborado en cada centro educativo para responder a las diferentes necesidades educativas que presenta su alumnado. Este Plan debe ser fruto del trabajo y de la reflexión conjunta y planificada de todo el centro: profesorado, órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación.

En este sentido, parece razonable ordenar y sistematizar un proceso de elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos.

El Plan de Atención a la Diversidad.

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta mas ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

Este Plan de Atención a la Diversidad se concretará en un documento en el que deberá constar: el análisis de la realidad actual de centro, la determinación de los objetivos a conseguir, las medidas que se llevarán a cabo para atender a la diversidad del alumnado y los recursos tanto humanos como, temporales, materiales y didácticos, que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

Líneas generales y criterios para su elaboración.

El Plan de Atención a la Diversidad de un centro educativo es una actuación global que implica a toda la Comunidad Educativa y muy especialmente al profesorado del mismo, que a su vez integra, coordina y relaciona diversos recursos, programas, acciones y medidas. El Plan de Atención a la Diversidad permite superar, por tanto, la compartimentación y separación del profesorado por especialidades y entiende que es al profesorado del centro en su conjunto a quien le corresponde la responsabilidad de ofrecer la respuesta educativa más adecuada para cada alumno.

- **Estudio del Servicio de Inspección Educativa sobre la Tutoría y la Orientación Educativa.**

El Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital realizó un estudio sobre la Tutoría y Orientación Educativa del alumnado de Educación Primaria (colección Documentos de Trabajo, número 2), que fue realizado en

un total de 64 centros docentes públicos y en el que trabajaron 31 inspectores.

Interesa resaltar de este estudio las siguientes cuestiones:

1º.- Actuaciones llevadas a cabo:

a) Comprobación de los documentos oficiales (Proyectos Educativos, Proyecto
Curricular y Programación General Anual) y otros documentos que aludieran al tema en cuestión.
b) Análisis de la tutoría y la Orientación educativa respecto al alumnado, individual y grupalmente, respecto a las familias y los registros e informes de los alumnos.
c) Observación de la coordinación de la acción tutorial y la orientadora. Para ello se analizaron y valoraron la coordinación del Claustro y la Comisión de Coordinación Pedagógica, la Jefatura de Estudios y los tutores, el tutor con el resto de los maestros y los tutores con el EOEP.

2º.- Conclusiones:

2.1. Generales:

a) El resultado global admite una valoración aceptablemente positiva: 35 Centros (55% del total) son calificados con BIEN y 7 Centros (11%) con MUY BIEN.
Asimismo, 16 Centros (25%) han sido calificados con SUFICIENTE, mientras que sólo 4 Centros (6%) han recibido la calificación de INSUFICIENTE y 2 Centros (3%) no pudieron ser calificados globalmente.

b) Se aprecia que la tutoría y la orientación educativa de los alumnos en los Centros públicos de Educación Primaria se llevan a cabo más adecuadamente en su desarrollo que en su planificación en los documentos institucionales y que en las tareas de coordinación de las acciones. Este hecho parece revelar la resistencia de los maestros a reflejar por escrito sus decisiones y aun a planificarlas. De otra parte, sus comportamientos profesionales tienden al individualismo.

Cabe pensar que la acción tutorial y la orientación educativa mejorarían si se incrementaran y perfeccionaran su planificación y programación (tanto en los documentos institucionales como en los que pueda elaborar u obtener el centro) y la coordinación de las acciones y tareas de los diversos profesionales que tienden competencias para llevarlas a cabo.

c) Se constata que existe una notable diferencia entre los centros cuando se trata de planificar y llevar a cabo la orientación y la tutoría de los alumnos, hecho que también se aprecia cuando se refiere a los distintos maestros de un mismo centro. Esto puede deberse a la escasa tradición para abordar sistemáticamente estas tareas, así como a la escasez de instrumentos precisos y operativos que favorezcan su planificación y puesta en práctica.

d) La actitud mostrada por los maestros ha sido favorable a la realización de tareas encaminadas a mejorar la orientación y la tutoría de sus alumnos, manifestando su deseo de abordar estos asuntos de una forma más precisa y sistemática.
En este sentido, podemos afirmar que la realización del presente estudio ha supuesto, en un buen número de Centros, un estímulo para reflexionar sobre estos temas y plantear su posterior desarrollo con mayor rigor y precisión.

2.2. Específicas.

Las siguientes conclusiones están referidas a la generalidad de los centros, aunque no puedan aplicarse directa e inequívocamente a cada centro concreto y en su totalidad.

2.2.1.- Aspectos que destacan positivamente:

- Los principios generales de la tutoría y la orientación educativa están bien definidos y se insertan en el Proyecto Educativo del Centro.
- Las actuaciones respecto de las familias para tratar asuntos relacionados con la tutoría y el desarrollo educativo de los alumnos, especialmente a través de entrevistas individuales, son muy adecuadas y los maestros muestran una buena disposición para llevarlas a cabo.
- La orientación y la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje son acertadas.
- Los maestros realizan actuaciones favorables para la acogida de alumnos nuevos que se incorporan al Centro.
- Se fomentan correctamente actitudes participativas, de tolerancia y de solidaridad entre los alumnos.
- Los registros de datos sobre la evaluación continua de los alumnos son pertinentes, a pesar de que existe una gran diferencia de sistematización entre los diversos tutores.
- Existe un buen nivel de coordinación del tutor con el resto de los maestros que intervienen en el grupo de alumnos, especialmente en asuntos relacionados con la evaluación continua y final.
- Los tutores intervienen cuando se trata de conocer o solucionar conflictos de sus alumnos, mediando cuando es necesario.

2.2.2.- Aspectos deficitarios o menos desarrollados.

- En los documentos institucionales se aprecia escaso desarrollo del Plan de Acción Tutorial.
- Los Reglamentos de Régimen Interior están poco desarrollados, ocupándose preferentemente de asuntos de disciplina escolar.
- Los Planes de Acción Tutorial son demasiado genéricos y poco operativos para los tutores, constatándose una carencia significativa de instrumentos adecuados para su aplicación, así como una deficiente planificación de los tiempos para la tutoría y orientación de los alumnos.

- Escasa atención a los alumnos con rasgos de sobredotación intelectual.
- Los informes individualizados de evaluación contienen datos demasiado generales y con frecuencia no expresan medidas específicas de refuerzo o adaptación curricular cuando son necesarias.
- Se observa una deficiente coordinación de las tareas de orientación y acción tutorial por parte del Claustro de Profesores, la Comisión de Coordinación
- Pedagógica e incluso la Jefatura de Estudios, lo que ocasiona, con demasiada frecuencia, que estas tareas sean realizadas por los tutores según sus actitudes e iniciativas personales.
- La participación del Orientador del EOEP en la elaboración, desarrollo y revisión del Plan de Acción Tutorial y de la Organización de la Orientación Educativa es dispar entre los diferentes Centros.

3.- Recomendaciones y propuestas de mejora.

Dirigidas a los Centros docentes:

a) Actualizar el Reglamento de Régimen Interior (RRI) como parte integrante del Proyecto Educativo del Centro, previendo actuaciones específicas en el marco de la orientación educativa y de la tutoría.
b) Elaborar un Plan de Acción Tutorial viable y práctico, en el que se prevea la incorporación de instrumentos y modelos específicos para su eficaz desarrollo y la adecuada planificación de los tiempos, incluyéndose dicho Plan en el Proyecto Curricular de Etapa.
c) Mejorar el contenido de los informes individualizados de evaluación de los alumnos para que resulten más funcionales y puedan ser utilizados de modo más efectivo por los tutores que los reciban, permitiendo desarrollar con mayor eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje. Se propone que en tales informes se expresen, entre otros extremos, medidas de refuerzo o adaptación curricular cuando se requieran.
d) Promover una mayor implicación de la Comisión de Coordinación Pedagógica y del Claustro de Profesores, y especialmente de la Jefatura de Estudios, en la coordinación de la orientación y la tutoría.
e) Potenciar la coordinación, a través de la Jefatura de Estudios, de los tutores de un mismo Centro en cuanto al desarrollo de la orientación y la tutoría de los alumnos.
f) Profundizar en aspectos normativos relacionados con la evaluación, la orientación y la tutoría de los alumnos.

Dirigidas a la Inspección Educativa:

a) Promover actuaciones de coordinación del Claustro de Profesores, la C.C.P., la Jefatura de Estudios, el E.O.E.P. y los tutores, supervisando los acuerdos adoptados y realizando el seguimiento de los procesos establecidos.
b) Asesorar y colaborar con la Administración educativa en la reglamentación de actuaciones que contribuyan a la mejora de la Orientación y la Tutoría en los Centros docentes.

c) Asesorar a los Órganos de Gobierno y de coordinación pedagógica para abordar las propuestas de mejora que deseen introducirse tras la oportuna evaluación interna del Plan de Acción Tutorial, tanto en su elaboración como en su desarrollo.
d) Asesorar y orientar a los centros sobre los aspectos normativos y a los tutores sobre la documentación y el desarrollo del PAT.

Dirigidas a la Administración Educativa:

a) Revisar la normativa sobre el horario lectivo de los alumnos, pudiendo replantearse la posibilidad de considerar en Educación Primaria una hora semanal (o quincenal) de dicho horario para realizar tareas de tutoría colectiva.
b) Revisar la normativa en cuanto al número de reuniones que deban mantener los tutores con el grupo de padres a lo largo del curso.
c) Aumentar el tiempo de permanencia del Orientador del E.O.E.P. en los Centros para posibilitar una mejor integración en la vida de los mismos y mayor eficacia de su intervención, tanto en las actuaciones de elaboración como en las de desarrollo y revisión de la Organización de la Orientación Educativa y del Plan de Acción Tutorial.

MURCIA

Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características personales y sus necesidades.

La orientación y la tutoría de los alumnos son tarea de todo el profesorado. Abarcan tanto las actuaciones que, con carácter más específico, desarrolla el profesor tutor con su grupo o en la comunicación con las familias y el resto del profesorado como aquellas otras que cada profesor dentro de su área lleva a cabo para orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se exige un cambio al profesorado en sus modos de enseñanza. El profesor tutor deja de tener una función paternalista para desarrollar un papel más profesional, pendiente de la coherencia entre los planteamientos educativos y el grupo de clase, dedicado a coordinar la evaluación de los alumnos y a entablar relaciones con los padres. Esto ha llevado a la búsqueda de modelos alternativos en la práctica tutorial existente para poder dar respuestas a las múltiples necesidades de la población, especialmente los alumnos de la ESO, necesidades que se han ido generando tanto por la complejidad social como del propio sistema educativo.

Aunque la orientación y la tutoría de los alumnos sea una tarea compartida por el profesorado, la figura del profesor tutor, como órgano de coordinación docente reconocido en el Reglamento Orgánico de los IES, sigue siendo necesaria en la coordinación del equipo de profesores del grupo, en el contacto con las familias, y en el desarrollo de algunas funciones específicas.

Podemos destacar tres ámbitos de actuación:

La tutoría individual: pone el énfasis en la relación personal del tutor con cada alumno a través de entrevistas.

La tutoría de grupo: es un complemento de la tutoría individual y se concreta en una hora semanal del profesor-tutor con el grupo de alumnos durante la cual se realizan actividades con todos los alumnos. La tutoría de grupo es un reto para docentes y requiere una preparación en la dinámica de grupos y la formación del profesorado

La tutoría en la red organizativa del centro: la tutoría se sitúa en un contexto, las actuaciones se entienden relacionadas con el entramado organizativo y estructural del centro, las tareas de gestión y funcionamiento entre la dirección y los equipos de coordinación, la organización de la tutoría con padres y madres, la vinculación entre los diferentes servicios, departamentos, tutores y la relación permanente entre docentes y tutores.

La tutoría contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores personalidad, sociabilidad y ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.

La Educación Secundaria Obligatoria, tramo complejo del sistema educativo, tiene la doble finalidad, terminal y propedéutica, de preparar a los alumnos y a las alumnas para su incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato. Es una etapa que se desarrolla entre la comprensividad requerida por un período formativo común y la atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.

Estas características implican para el profesorado que desarrolla su actividad como Tutor o Tutora en la E.S.O. un reto especial, pues se requiere de él o de ella que realice una orientación educativa y profesional personalizada a cada alumno y a cada alumna; y, al mismo tiempo, que sea capaz de organizar y de coordinar al alumnado y al profesorado de su grupo, de acuerdo con una programación, y con el Plan de Acción Tutorial.

Adaptar cada año este Plan de Acción Tutorial a las características y peculiaridades del grupo de alumnado que le corresponda es una de las tareas principales del tutor o de la tutora, pues no es un programa cerrado de actividades, sino un proceso abierto que se va rehaciendo continuamente.

La puesta en funcionamiento de una tutoría eficaz supone valorar la acción tutorial, establecer con claridad sus objetivos, disponer de técnicas para su desarrollo, conocer bien al alumnado del grupo y trabajar en equipo. En el marco de la autonomía pedagógica que le corresponde, el centro docente elabora su Plan de Acción Tutorial, que ha de desarrollar el tutor o la tutora en su grupo.

El paso desde el Plan de Acción Tutorial al programa que elabora cada tutor o tutora conlleva un trabajo previo de análisis y reflexión de su parte con la ayuda del departamento de Orientación o de quien realice sus funciones, para que dicho Plan esté contextualizado, y sea viable y útil para su grupo. Por tanto el Plan de Acción Tutorial constituye un elemento decisivo para la atención a la diversidad del alumnado y debe recoger distintas propuestas para la orientación escolar, académica y profesional, dirigidas al alumnado, a sus familias y al profesorado.

Son por tanto agentes implicados en la acción tutorial todo el centro educativo, especialmente el equipo directivo como dinamizador de la función tutorial; los profesores y los alumnos como parte especialmente implicada sobre la que recae la propia acción tutorial y los padres como agentes subsidiarios y colaboradores en la función tutorial de sus hijos. Al mismo tiempo, no podemos obviar al Consejo Escolar, a la Jefatura de Estudios, a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al Departamento de Orientación en el diseño y elaboración del Plan de Acción Tutorial.

El Departamento de Orientación es un órgano de asesoramiento y apoyo que tiene como función realizar propuestas al Claustro relativas a la organización y funcionamiento de la acción tutorial, colaborar con la Jefatura de Estudios en la coordinación de los tutores y colaborar también con los tutores y el resto del profesorado en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, facilitándoles materiales y recursos y participando también en el trabajo directo con alumnos y padres.

Las prácticas educativas orientadoras, en los Institutos de Educación Secundaria se sitúan en la prevención, asesoramiento, ayuda y mejora de la calidad educativa a través de tres ejes de intervención:

- El Plan de Acción Tutorial.
- El Plan de Orientación Académico y Profesional.
- El Plan de Apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los tres planes se encuentran conectados de modo intracurricular y transversal con el resto de las áreas o materias de la etapa. Se desarrollan en la hora de Tutoría, en otras áreas del currículum y en otros momentos como reuniones y entrevistas con familias, alumnado, profesorado, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica u otras instituciones; asesoramiento a la C.C.P., participando en la evaluación psicopedagógica...

Partimos de una concepción del trabajo de orientación como una labor de ayuda, apoyo, colaboración y mediación en el Centro, generador de una cultura de trabajo en equipo, capaz de unificar esfuerzos para dar respuesta a los problemas y necesidades educativas del alumnado, revisando y adaptando nuestras prácticas educativas. Esta colaboración con los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, (especialmente con el equipo directivo), guiará nuestra intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este análisis sitúa al Departamento de Orientación en una encrucijada de teóricos y prácticos, de expertos, reformadores, asesores, administradores, profesores, padres y alumnos donde debe reflexionar y construir su propia cultura, su propia identidad, dirigiéndose desde la realidad de su Centro *hacia la creación de marcos de intervención eficaces;* de corresponsabilidad y flexibilidad, de adaptación mutua, con capacidad de comunicación y escucha.

Por último, la relación y trabajo conjunto del Departamento de Orientación con el equipo directivo perseguirá que las actuaciones programadas en los distintos niveles de planificación tengan el respaldo organizativo que las haga factibles y viables, la elaboración de horarios que faciliten la acción tutorial y orientadora de todo el profesorado (previsión de reuniones semanales de tutores, juntas de profesores, horario de los grupos, apoyos...), disponibilidad de recursos y espacios necesarios y para asegurar la necesaria coordinación de las actividades de los departamentos didácticos y equipos docentes. Asimismo el D.O. asesorará al Equipo Directivo en la elaboración de las propuestas del Proyecto Educativo (P.E.C.) y

Programación General Anual (P.G.A.) y contribuirá a promover e impulsar las relaciones con instituciones, empresas y servicios del entorno.

NAVARRA

5.3.1. EDUCACIÓN EN VALORES Y ADQUISICIÓN DE LAS HERRAMIENTAS BÁSICAS DEL CONOCIMIENTO.

Es un objetivo prioritario y permanente del sistema educativo en la Comunidad Foral, y como tal se recoge en las instrucciones de comienzo de curso que regulan la organización y funcionamiento de los centros[14].

Además, el PROYECTO ATLANTE establece un Plan de Mejora de la formación integral, dirigido al alumnado de Educación Primaria. Persigue la mejora de las competencias básicas unido a una mejora del clima escolar, priorizando una secuencia que se va trabajando progresivamente en cursos sucesivos[15].

Vinculados con él se han definido los estándares [16], [17], [18]

Por otra parte, para este curso hay una propuesta de medidas para la mejora de las normas de convivencia en el centro, el desarrollo de responsabilidades y hábitos democráticos tanto en la revisión como en el cumplimiento de las normas. Así mismo, se establece como objetivo prioritario la mejora de la comunicación con las familias. (Nota)

5.3.2. IMPLICACIONES PARA LOS CENTROS

Necesidad de que los centros revisen en qué medida están siendo eficaces en su papel formativo y socializador y si la orientación conjunta de la vida escolar fomenta el desarrollo personal, emocional, la tolerancia a la frustración, la efectiva igualdad de los derechos entre las personas, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

Revisión de las normas de convivencia que deben ser claras e inequívocas, implicando al alumnado y las familias en su adecuación y valorando de forma positiva su cumplimiento.

Los aspectos referentes al desarrollo personal del alumnado y de la convivencia en el centro hacen imprescindible la implicación de los equipos docentes en apoyo a la labor de tutoría.

El Plan de Acción Tutorial del centro deberá recoger no sólo el tratamiento que debe darse al desarrollo de todos estos valores sino también el grado de implicación de cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

---

14 Resolución 592/2005, de 28 de junio por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2005/2006, la organización y el funcionamiento de los Centros docentes públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato, FP y Programas de Iniciación Profesional (BON nº 91 de 1 de agosto de 2005)

15 Orden Foral 279/2004, de 8 de octubre, por la que se establece el Proyecto ATLANTE para la mejora de las competencias básicas de Educación Infantil y Primaria (BON nº 148 de 10 de diciembre)

16 Resolución 11/2005, de 20 de enero, por la que establecen los estándares de rendimiento de Lengua Castellana, Lengua Vasca en sus modelos D y A, respectivamente, así como los de Matemáticas para los diferentes ciclos de Educación Primaria en Navarra (BON nº 52 de 2 de mayo de 2005)

17 Resolución 566/2005, de 21 de junio, por al que se establecen los estándares de rendimiento de Lengua Inglesa, para los ciclos de Educación Infantil y Primaria en Navarra (BON nº 104 de 31 de agosto)

18 Resolución 811/2005, de 123 de septiembre, por la que se establecen los estándares de rendimiento de Lengua Castellana, Lengua Vasca modelo D, Lengua Vasca modelo A y Matemáticas para la etapa de Educación Infantil en Navarra (BON nº 118 de 3 de octubre)

5.3.3. IMPLICACIONES PARA CON EL ALUMNADO

Se debe fomentar en el alumnado con relación a su edad, el valor de la libertad a la vez que el respeto de los demás, los deberes y los derechos de los ciudadanos y las responsabilidades propias de la convivencia en democracia. Este hecho implica el apoyo de los docentes a la labor de tutoría, y es del máximo interés que los objetivos, pautas de intervención y actividades sean acordadas con las familias y se realicen con su colaboración.

VALENCIA

La acción tutorial tiene el objetivo de orientar al alumno en su proceso de desarrollo académico y personal.

La Tutoría y la Orientación se caracterizan por buscar que el estudiante conozca sus opciones, las analice y reflexione, y tome decisiones adecuadas en torno a su trayectoria académica. Para ello, los programas de tutoría, deberían fundamentarse en las necesidades que presenten los alumnos, y se podrían implementar por medio de ejes transversales plasmados en un plan de acción tutorial.

La acción tutorial debe ser continua y ofertarse a los alumnos a lo largo de todo el proceso educativo. No puede ser generalizada, tiene que ser específica y personalizada. Con un seguimiento continuo del alumnado pudiendo y debiendo establecer soluciones a los problemas y dificultades que se planteen a las familias y a los alumnos. La tutoría tiene que ser un proceso de aprendizaje y de formación para obtener como resultante de ese proceso personas formadas plenamente como tales.

Entendemos la tutoría como una actividad compleja que requiere el concurso de todos los elementos y momentos que intervienen en la vida del estudiante. Por otro lado, también se conceptualiza la acción tutorial como una acción integradora dentro de un modelo curricular abierto y flexible que se integre en la vida de las instituciones educativas, de tal manera que durante toda la trayectoria académica del estudiante, este se adapte, se consolide y transite de una manera armónica alcanzando todos los objetivos que su madurez y su vida estudiantil exijan.

Por ello la acción tutorial supera hoy la acción individual de la figura de la tutora/tutor y debe pasar a ser responsabilidad de un equipo multiprofesional en el que se integran otras instancias que tienen relación con el alumnado, las familias o el profesorado (educadores sociales, gabinete psicopedagógico o mediación de conflicto).

Entre los objetivos de un Plan de Acción tutorial, hay que señalar:

Respecto al alumnado:

- El seguimiento de su progreso individual.
- El fomento de la integración de cada persona en el grupo clase.
- La interacción en el seno del grupo y su proceso de maduración: participación progresiva en asambleas, actividades culturales, salidas.
- La promoción de la participación del alumnado permitiendo que el grupo aprenda progresivamente a organizarse y a modular conflictos sencillos de la vida cotidiana.
- Propiciar la autoevaluación del alumnado y su participación en el proceso de evaluación.
- Favorecer la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Respecto al profesorado:

- Facilitar el conocimiento del alumnado individualmente y como grupo.
- Posibilitar una colaboración óptima entre todo el profesorado.
- Destacar la importancia de la elaboración de instrumentos de planificación y seguimiento de la tarea educativa.
- Asegurar el paso de información de un grupo de alumnado a otro tutor/a.
- Contribuir al asentamiento de las habilidades y estrategias básicas en el alumnado.
- Asegurar la coherencia y equidad curriculares en la planificación y coordinación de los contenidos.
- Orientar permanentemente, pero en especial en la elección que han de hacer al acabar la Secundaria Obligatoria, en función de sus capacidades e intereses personales.
- Cuidar de que en las respectivas coordinaciones de ciclos y de áreas se hagan las correspondientes adaptaciones curriculares. Favorecer la reflexión sobre los factores personales y las exigencias sociales que condicionan los deseos y decisiones de su futuro laboral.
- Aprovechar las sesiones y los tiempos de evaluación para orientar la evolución del alumnado en la consecución de los objetivos y en la formación de su personalidad.

Respecto a las familias:

- Facilitar el intercambio de información familia-escuela.
- Promover la participación y colaboración de las familias en el Centro.
- Favorecer su participación en el proceso de decisión de sus hijos.
- Asumir las decisiones adoptadas entre todos.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

1º) El sistema educativo debe tratar de acercar y adaptar las enseñanzas y su acción educadora a las necesidades específicas e individuales de todos los alumnos del sistema. La atención personalizada de las necesidades reales del alumnado se erige, de esta forma, en criterio rector para valorar la calidad del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la acción tutorial, relacionada íntimamente con la orientación educativa, representan un vehículo insustituible para la mejora de la calidad de la educación, como se recoge en nuestra vigente normativa.

2º) La acción tutorial y la orientación educativa constituyen medios de atender a la diversidad del alumnado y a sus diferencias individuales, siendo por ello un medio de favorecer la equidad social, al intentar adaptar el sistema educativo a las necesidades del alumnado y superar las situaciones desfavorables que pudieran obstaculizar el desarrollo de los mismos. Desde el enfoque anterior, las referidas acciones tutorial y orientadora no se deben limitar a ser un instrumento mediante el cual canalizar académicamente las aspiraciones de los alumnos, sino que adquieren un significado de mayor trascendencia, al servir de ayuda y de guía para que el alumno construya su propio desarrollo individual.

3º) La acción tutorial, al ser inherente a la función educativa desarrollada por el profesorado, constituye un elemento consustancial a la docencia, acercando y adaptando las enseñanzas a las individualidades de sus destinatarios y sin la cual esta actuación docente no puede desarrollar todo su potencial. Por esa razón, debería ser contemplada con ese sentido relevante tanto en la formación inicial del profesorado, como en los cursos de aptitud pedagógica y de formación continua dirigidos al mismo, especialmente en lo que respecta al profesorado de Educación Secundaria, donde las carencias formativas en este aspecto son más considerables.

4º) La intervención educativa en el campo tutorial y orientador se debe concretar en el *Plan de Acción Tutorial* y *Plan de Orientación Educativa* del Centro, que deben formar parte del *Proyecto Educativo* del mismo. Estos instrumentos representan el engarce necesario para insertar estas actuaciones dentro de la labor educativa de ámbito superior globalmente considerada, desarrollada en el centro docente. En los mismos deberían quedar perfectamente definidas las funciones que corresponden a las diversas instancias que intervienen en su desenvolvimiento, fundamentalmente las que corresponden al Jefe de Estudios, orientadores y tutores. La potenciación de los *Planes de Acción Tutorial* y *Planes de Orientación Educativa* pasa por un decidido apoyo a los mismos por parte del *Equipo Directivo* y el *Claustro* del centro.

5º) Los contenidos tutoriales deben potenciarse desde la formación inicial del profesorado, pasando por una formación continua que, desde una perspectiva multidisciplinar, desarrolle los conocimientos necesarios y especializados que permitan al profesorado llevar a cabo de forma satisfactoria estas funciones. La respuesta tutorial y orientadora ante la acogida e integración del alumnado, su participación en el centro, la

orientación sobre sus opciones académicas y profesionales, la evaluación y promoción dentro del sistema educativo, la problemática familiar y social que le rodea, sus aspiraciones, deseos y posibilidades constituyen, entre otros extremos, aspectos de trascendental importancia para que el proceso educativo se desarrolle con plena normalidad y eficacia. Remover los obstáculos que puedan plantearse en relación con dichos aspectos es una ardua tarea que debe ser emprendida desde una perspectiva interdisciplinar y multifactorial.

6º) Se debe tener presente que la tutoría difícilmente puede llevarse a efecto si el profesorado no dispone del suficiente tiempo que le permita desarrollar una tarea tan compleja, en la que inciden una multitud de factores. En buena parte de supuestos, la atención a las tareas relacionadas con esta función se ven dificultadas con los escasos márgenes horarios destinados a la misma. Se impone, por tanto, un reconocimiento expreso de este ámbito de actuación como parte integrante de la función docente, a la que es necesario destinar el tiempo preciso que permita llevarla a cabo de manera satisfactoria, tanto para el alumnado como para el profesorado afectado. Por tanto la acción tutorial debe estar dotada de los recursos y medios necesarios para su ejercicio, adaptando las ratios y sin descuidar la formación técnica de los tutores. Estos deben disponer de reducción de sus horas lectivas para desempeñar su función y que esta sea reconocida profesional y económicamente.

7º) El trabajo desarrollado en los campos de la orientación y tutoría debe ser percibido por el alumnado como una actividad habitual e integrada plenamente dentro del proceso educativo y que, por tanto, afecta al conjunto de los alumnos del grupo o unidad. El desenvolvimiento de las mismas sin las debidas cautelas y dosis de prudencia puede tener efectos contraproducentes de cara al alumno y provocar consecuencias contrarias a las pretendidas. Por otra parte, se debe tener en consideración que el cúmulo de decisiones que los orientadores y tutores deben adoptar en relación con el grupo o unidad correspondiente no tienen siempre el mismo carácter de obligatoriedad para el alumno. En todo caso, el consejo orientador sobre su futuro profesional y académico debería respetar los deseos del mismo, siendo rechazable la imposición prescriptiva de orientaciones contrarias a las aspiraciones del interesado.

8º) Se considera de gran importancia la inclusión del seguimiento del *Plan de Orientación Educativa* y del *Plan de Acción Tutorial* entre las prioridades de la acción desenvuelta por la *Inspección Educativa*, lo que contribuiría a elevar el grado de cumplimiento de las prescripciones contenidas en los mismos por parte de los centros educativos.

9º) El tutor se erige en una pieza clave para potenciar el contacto de los padres y madres de alumnos con el centro educativo, contacto que en muchas ocasiones se encuentra seriamente debilitado. Esta tarea tutorial debe ser fomentada, procurando una conexión más fluida entre los educadores y los padres, con lo que la acción educativa se vería reforzada, evitándose de esta forma que el alumno se vea sometido a enfoques que no

siempre se proyectan en la misma dirección, según provengan del centro educativo o del ámbito familiar.

10º) Para que la función tutorial pueda desarrollarse con las debidas garantías de eficacia, sería deseable que los cambios de tutor en un grupo o unidad escolar determinado no se produzcan al finalizar cada curso académico, sino que convendría buscar fórmulas organizativas que permitieran al tutor desenvolver su actuación durante un ciclo o incluso una etapa educativa completa, lo que potenciaría su eficacia y permitiría profundizar en el conocimiento de sus alumnos y las necesidades de los mismos.

SÍNTESIS

1. Introducción: importancia

Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado son conscientes de que tanto el aprendizaje escolar como el desarrollo y la formación de la persona en sus aspectos individuales y sociales precisan de una labor de orientación que ayude a que se realice de la mejor forma posible así como a superar las dificultades concretas que se presenten.

2. Quiénes se encargan de ella

En este sentido, toda persona implicada en la educación escolar ha de estar comprometida en esta función. De un modo preeminente, corresponde a los tutores y tutoras asumir esta responsabilidad. Por ello, además de actuar directamente con cada alumna y alumno y con el grupo del que se encargan en su conjunto, promoverán y coordinarán la actuación en este campo de las restantes personas implicadas, sobre todo de las familias y los otros miembros del profesorado.

3. Contenido y tareas

Sus actuaciones, que serán fundamentalmente anticipadoras y preventivas, se dirigirán a guiar el aprendizaje y desarrollo individual y social de los alumnos. Asimismo, atenderán de modo especial los aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la convivencia y, en su caso, las tareas de mediación con alumnado, profesorado y familias. Todo ello se consignará de manera concreta en el Proyecto de Centro y en el Plan de Acción Tutorial. En él se detallará de forma precisa las acciones que comprende el ejercicio de la tutoría, la forma en que se llevará a cabo, los tiempos en los que se realizarán y las horas destinadas a trabajar con las familias. Conviene, por lo tanto, potenciar la dedicación del profesorado a ellas con la reducción de su horario de clases e incluso con alguna incentivación especial.

4. Formación

Para efectuar esta labor, es preciso que todo el profesorado reciba la formación correspondiente tanto teórica como práctica y no sólo en el período inicial sino de forma continuada y adaptada a las necesidades que se manifiesten en su centro.

Dado que en fechas próximas se van a configurar las directrices de los nuevos planes de formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, los Consejos Escolares hacen un requerimiento especial para que se atienda esta necesidad formativa tan importante.

5. Recursos

Además de los equipos multiprofesionales externos a los centros, es cada vez más necesaria la presencia en los mismos de personas con formación psicopedagógica que asesoren y apoyen a tutores y profesorado y asuman las tareas que requieran una preparación más especializada. En los centros donde se prevean dificultades que requieran para afrontarlas mayores recursos, se incrementará este tipo de apoyo, a poder ser, anticipándose a la aparición de los problemas y vinculando su labor al Plan del Centro.

6. Propuestas

En relación con lo expresado, los Consejos Escolares instan a las Administraciones a:

- Llevar a cabo una revisión del Plan de Acción Tutorial vinculándolo de forma precisa con el Plan de Centro.
- Potenciar la formación inicial y continua del profesorado en los aspectos relacionados con la orientación y mediación.
- Expresar a las autoridades competentes la necesidad de que se le conceda la importancia que merece la formación para la orientación en las Directrices de los nuevos Planes de Estudio para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Dotar, progresivamente, a todos los centros de personal con formación psicopedagógica a fin de apoyar la acción del profesorado y atender a problemas más específicos.
- Incorporar nuevos profesionales que en relación con los Servicios Sociales municipales atiendan los problemas de integración social.
- Reconocer la dedicación que supone la tutoría, asignarle un mínimo de tres horas semanales en la carga horaria del profesorado y establecer incentivos para ella.

Tras la valoración positiva de esta síntesis, el grupo de trabajo de la mesa número dos elaboró las siguientes conclusiones:

Toda persona implicada en la educación escolar ha de estar comprometida en la función tutorial y disponer del horario semanal necesario para la tutoría.

El tutor es pieza clave para el contacto de la familia con el centro y debe centralizar la realización fluida de la comunicación profesores-padres y con la renumeración adecuada.

Las actuaciones de los tutores serán fundamentalmente anticipadoras y preventivas, guiando el aprendizaje y el desarrollo individual y social de los alumnos durante el tiempo que dura su escolarización, de tal manera que el alumno perciba la tutoría como una actividad dentro del proceso educativo.

Es necesario que todo el profesorado reciba formación sobre tutoría y orientación, teórica y práctica, en el periodo de formación inicial y, de forma continuada y adaptada a las necesidades de su centro, en el desarrollo de su labor profesional.

5.4 LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Todo lo anterior es trascendental para el desarrollo adecuado del Proyecto Curricular, pero si realmente existe el compromiso de toda la comunidad educativa de mejorar sustancialmente la convivencia en nuestros centros escolares, el Equipo Educativo deberá reunirse de forma periódica para detectar si se han producido actuaciones contrarias a la convivencia y determinar las medidas educativas, y en su caso correctoras, que se deban aplicar.

Además de las actuaciones de trabajo en equipo, mencionadas con anterioridad, el profesorado seguirá ejerciendo las actuaciones individuales de mediación que debe adoptar ante los hechos que perturben la convivencia.

EL PROFESORADO

No debemos olvidar que la acción docente, fundamentalmente en la ESO, se realiza en un período evolutivo del alumno muy complejo y de importantes cambios personales. Tampoco conviene olvidar que se trata de un nivel obligatorio, en el que se encuentran escolarizados todos los alumnos, algunos de los cuales, a pesar de haber superado legalmente el nivel de Primaria, sin alcanzar los objetivos previstos, no han cambiado de actitud ante el estudio.

Este grupo de alumnos, sobre quienes suelen influir situaciones sociales y familiares no siempre positivas, constituye el gran reto del profesorado de la ESO.

Todos estos elementos nos llevan a la conclusión de que el profesorado debe tener un perfil concreto, dotado de una formación específica e investido del reconocimiento social y profesional propio de su labor educativa.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En ninguno de los planes de estudios conocidos se ha formado al profesorado en aspectos claves como:
Atención a la diversidad
Actividades de refuerzo
La inmigración
La mediación escolar
La convivencia y las estrategias de resolución de conflictos
Idiomas y Nuevas tecnologías

Son pocos los profesores a los que, en su formación inicial, se les formó en los aspectos relacionados, pero no se debe olvidar que el profesor ha de estar en permanente formación y por lo tanto, en la formación permanente es donde se deben salvar estas lagunas. Los Centros de Formación para el profesorado en ejercicio han de ofertar, de forma obligatoria, actividades apropiadas que cubran dichos déficits.

Tanto los ajustes organizativos, de los que hemos hablado anteriormente, como las adaptaciones personales a las exigencias del sistema educativo o a otras metodologías son retos que el profesorado debe asumir personalmente en beneficio propio y en el de los demás; lo contrario sería perjudicial para su realización profesional y para los demás miembros de la comunidad escolar.

Por todo lo anterior, es evidente que la característica que cabría destacar en el profesorado debe ser la profesionalización, que ha de estar basada en una formación permanente adecuadamente atendida por la Administración educativa, en la disposición de recursos suficientes para desarrollar su labor, en la coordinación con los apoyos necesarios para el desarrollo de las tareas que tiene encomendadas y en la incentivación de su trabajo en estricta correspondencia con sus cometidos. Es así cuando se le podrá demandar justamente el ejercicio de tareas y obligaciones de la profesión que libremente se ha elegido.

En este sentido, cabe destacar el Acuerdo Básico firmado en Madrid, el 20 de octubre de 2005, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y distintas organizaciones sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado, en el marco de la elaboración, tramitación y desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, en el que se recogen, entre otros, los siguientes compromisos:

El Ministerio de Educación y Ciencia elaborará consensuadamente con las Organizaciones sindicales el borrador del futuro Estatuto de la Función Pública Docente, que vendrá acompañado de su correspondiente Memoria Económica. Los primeros contactos para el mismo se iniciaron en el pasado mes de abril y las negociaciones finalizarán antes del 30 de junio de 2006, estableciéndose en esta futura norma los mecanismos necesarios que garanticen la formación continua, la promoción profesional, la movilidad nacional, la seguridad y salud laboral, políticas de igualdad y una especial atención a los supuestos de violencia de género y a la conciliación de la vida familiar y laboral de los docentes no universitarios.

El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Administraciones educativas planes de colaboración para hacer una oferta suficiente y actualizada de formación permanente del profesorado, potenciando especialmente la formación en los propios centros de trabajo y las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad y las actividades de refuerzo, la inmigración, la mediación escolar, la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. Asimismo, se prestará especial atención a la formación en idiomas y en las nuevas tecnologías. Se propondrá la incorporación al Proyecto de Ley Orgánica de Educación de un plan especial que afronte los problemas de violencia en los centros cuya finalidad sea mejorar la convivencia en ellos.

El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Comunidades Autónomas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, la adopción de medidas que, conforme a sus respectivas programaciones,

permitan sustituir una parte de la jornada lectiva del profesorado mayor de 55 años por la colaboración en otras tareas educativas y sin reducción retributiva.

El Ministerio de Educación y Ciencia se compromete a impulsar planes de colaboración con las Comunidades Autónomas para que, del aumento presupuestario plurianual comprometido para Educación, se derive tanto el incremento correspondiente de las plantillas docentes como una mejora de las condiciones económicas del conjunto del profesorado, incentivándose en particular la necesaria actualización y perfeccionamiento profesional, así como la innovación educativa vinculada a la práctica docente. Para ello, y conforme a lo previsto en el apartado de medidas de apoyo al profesorado de la citada Memoria Económica del Proyecto de la LOE, se establecerá un nuevo complemento económico, vinculado a la mayor implicación en las tareas de los centros y a la innovación e investigación educativa, que recibirá todo el profesorado que participe en las actividades y tareas que se determinen, que serán ofertadas a todo el profesorado. El importe inicial e individual de este complemento no será inferior a 60 euros mensuales, pudiéndose incrementar progresivamente conforme a la acreditada participación en las actividades y tareas establecidas.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Se debe adoptar un modelo obligatorio de formación permanente en horario laboral que garantice la adquisición de nuevos conocimientos, que esté desligado del incentivo económico y cuya certificación indique la superación de los contenidos de la actividad. La formación sería voluntaria sólo en el caso en que fuese demandada por el profesorado y la petición estuviese incluida y justificada en el Plan Anual del Centro. Independientemente, de modo voluntario aquel profesorado que lo desee podrá especializarse en metodología y técnicas que fomenten la convivencia escolar

Por otra parte, es urgente abordar la formación inicial de los futuros profesores, debiéndose garantizar y asegurar en dicha formación la adquisición de las habilidades pedagógicas y didácticas para el futuro ejercicio de la práctica docente, de tal forma que el acceso a la función docente garantice la profesionalidad de los seleccionados. Paradójicamente, se está dando la circunstancia de que el esfuerzo realizado con la jubilación anticipada del profesorado es infructuoso, dado que la formación de los docentes que acceden por primera vez a las aulas presenta las mismas carencias.

El Consejo Escolar de Andalucía considera muy acertada la decisión adoptada por el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales de abordar definitivamente la elaboración del Estatuto de la Función Pública Docente. En este sentido, este Consejo Escolar ya había manifestado, en múltiples ocasiones y expresado en distintos documentos, la

necesidad de la elaboración del mencionado Estatuto en el que se desarrollarían los aspectos siguientes:

Principios y demandas de la EDUCACIÓN PÚBLICA.
El profesional de la educación. Deberes fundamentales con la educación pública.
Funciones y tareas a desarrollar por el profesional de la educación:
El profesor educador, no mero instructor.
El profesor y la atención a la diversidad.
El profesor y la convivencia. Estrategias y dinámicas ante los conflictos.
Evaluación y promoción.
Otros aspectos
Acceso a la función docente
La formación inicial.
La formación permanente.
Necesidad del trabajo en equipo.
Departamentos Didácticos. (El Proyecto Curricular, Capacidades generales-Objetivos de área, Evaluación-promoción, la diversidad: Adaptaciones curriculares, materiales de refuerzo. Programaciones de aula...)
Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (Jefes de Departamento)
Equipo educativo
Juntas de evaluación y preevaluación
Jornada laboral. Horarios.
Absentismo.
Tiempos de encuentro. Reestructuración organizativa (horarios, espacios, medios,...)
Evaluación de la función docente.
Reconocimiento social del profesorado.
Retribuciones.
Condiciones laborales.

LAS MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO

Los padres y las madres tienen una responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.
La participación de los padres y madres en el centro educativo juega un papel determinante en la construcción de la convivencia escolar. Esta participación puede adoptar diversas modalidades, aunque básicamente se podrían diferenciar dos tipos de participación: la implicación individual, relacionada principalmente con la situación escolar de los hijos, y la implicación colectiva, que se produce en los distintos niveles del sistema educativo en los que legalmente se reconoce la presencia de los padres: Consejo Escolar de centro, en el que están representados todos los sectores de la comunidad educativa, y las Asociaciones de Padres de Alumnos.

La nueva configuración de la sociedad, en la que cabe destacar el importante logro conseguido con la incorporación de la mujer al mundo laboral, ha supuesto un cambio esencial en el concepto de la organización

familiar, en la que el tiempo dedicado a los hijos suele ser cada vez más reducido. Evidentemente, esto supone nuevas demandas de atención a los alumnos que deben ser atendidas por las Administraciones competentes, pero asimismo los padres no deben olvidar el papel crucial que juega la familia en el proceso de socialización de sus hijos. Si se trata de educar, inhibirse no es la mejor solución ni descargar en la escuela una responsabilidad que a todas luces es una responsabilidad compartida. La tolerancia, el respeto mutuo, el juicio crítico y el deseo de aprender son valores que difícilmente se adquirirán en la escuela si no existe una influencia paterna previa.

Estas acciones coordinadas, entre padres y profesores, que, en buena lógica, parecen sensatas y procedentes, chocan en la práctica con dificultades derivadas de puntos de vista divergentes que se manifiestan, en la mayoría de los casos, de forma antagónica y suspicaz. Con más frecuencia de lo deseable padres y profesores mantienen posturas enfrentadas e intransigentes.

Es aconsejable la realización de contratos pedagógicos, reflejados en el ROF, entre los centros y las familias al inicio de cada curso escolar, en los que se acuerden los derechos y deberes de cada parte, de los docentes y de los padres y madres, en la educación y formación de sus hijos e hijas. Incluso los propios alumnos y alumnas deben comprometerse en este documento escrito.

Como es fácil apreciar, la escuela democrática ha formalizado la participación de los padres en los órganos de gestión y dirección de los centros; su inclusión en el Consejo Escolar indica que a los padres se les asigna un papel que afecta directamente a los aspectos relativos al funcionamiento de la institución escolar, tales como: la aprobación de los proyectos educativos, la toma de decisiones en la resolución de conflictos de toda índole, la elaboración de las normas de convivencia, las relaciones del centro con su entorno, las líneas de actuación para rentabilizar los recursos humanos y materiales, la determinación de algunos criterios para la admisión de alumnos y cualquier otro aspecto que resulte significativo en la realidad escolar.

Esta cultura de la participación, no obstante, ha condicionado sustancialmente el funcionamiento de la institución escolar y, aun siendo cierto que este modelo se ajusta a los requerimientos de las sociedades democráticas, no es menos cierto que ha generado nuevas situaciones de relación que inciden decisivamente en el clima de convivencia de la escuela.

Así, se podría decir que el ambiente de funcionamiento de los Consejos Escolares y la implicación de las Asociaciones de Padres en las actividades de los centros pueden ser los índices que establezcan el nivel y calidad de la convivencia de las instituciones escolares. Un Consejo Escolar en el que los padres son aceptados, no sólo por el derecho que les asiste de pertenecer a este órgano, sino por la importancia de sus opiniones en la toma de decisiones que afectan a la dinámica general del centro y en el que los

padres apoyan, estimulan o valoran democráticamente las propuestas del Claustro, contribuye decididamente a fomentar la cultura comunicativa y a potenciar la convivencia que constituyen el ideal de participación de las escuelas.

Desgraciadamente, aún hay casos en que padres y profesores no adoptan actitudes favorables a la colaboración y a la aceptación de compromisos mutuos desde el respeto y conocimiento de sus derechos y deberes. La cultura de la participación aún no ha calado y no se ha potenciado por los responsables políticos.

Muchos padres aún perciben que su presencia en el Consejo Escolar, órgano de máxima representación del centro, es la de meros espectadores que disciplinadamente deben acatar las decisiones del colectivo mayoritario: el profesorado.

Muchos profesores aún consideran que algunos padres pretenden imponer sus criterios desde el desconocimiento de la norma, así como controlar y fiscalizar todas las acciones formativas y de gestión que se llevan a cabo en el centro educativo.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Establecer en el Proyecto de Centro las funciones mínimas de participación de los padres con la finalidad de potenciarla y favorecerla en los centros.

Delimitar las funciones de la participación de los padres en el Centro Educativo-Proyecto Educativo.

Desarrollar acciones para promover la participación de las familias, especialmente a través de sus asociaciones, que estimulen su participación activa en el desarrollo del Proyecto de Centro. Es necesario que los padres y madres puedan sentir la vivencia de pertenecer realmente a la comunidad educativa.

Atender las necesidades formativas de los padres, así como las demandas de asesoramiento e información necesarias para conseguir una mayor y más adecuada participación de éstos en los centros educativos, en el ámbito familiar y en la sociedad en general.

Dinamizar el funcionamiento de las Escuelas de Padres, que deben ser foros de participación en los que se puedan organizar sesiones formativas sobre temas relacionados con el Sistema Educativo y con la convivencia escolar. Los temas relacionados con la convivencia serán los mismos que se van a trabajar con los alumnos en el centro educativo.

Implicar a la Administración educativa en la formación del movimiento de padres, utilizando, en su caso, los recursos de los Centros de Profesorado.

Propiciar acciones formativas conjuntas, entre padres y profesores, sobre temas que incidan en la autonomía de funcionamiento de los centros y en el significado de participación, convivencia, colaboración y corresponsabilidad en la educación.

Establecer un calendario de reuniones periódicas entre el Equipo Directivo y las Juntas Directivas de las Asociaciones de Padres.

Crear en el centro educativo una cultura de diálogo, con transparencia en la información y participación entre los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios.

Prestar una atención preferente a las tutorías con los padres, facilitándoles el lugar y tiempo adecuados para que puedan asistir a ellas.

Posibilitar a los padres las entrevistas y reuniones con el resto del profesorado.

Crear la figura del Delegado de Padres que asistirá a las Juntas de evaluación del grupo correspondiente. A tal efecto, se le facilitará la información suficiente en cuanto a criterios de evaluación y medidas a adoptar ante los problemas de aprendizaje y de convivencia. Esto supone un trabajo adicional entre el tutor y el representante de los padres del grupo correspondiente, por lo que sería conveniente establecer los criterios de participación y aspectos a tratar y a desarrollar.

Favorecer y potenciar el asociacionismo desde la Administración educativa, a través de las Direcciones de los centros, concienciando a todos los sectores de la comunidad educativa de la importancia de la creación de la AMPA en el centro.

Los Equipos Directivos deberán tener reuniones preparatorias de los temas a tratar en las sesiones del Consejo Escolar con los representantes de padres, de la misma forma que se realiza con el colectivo de profesores. Estas reuniones previas son trascendentales en todos los casos pero imprescindibles en las sesiones referentes al Plan Anual de Centro, en el que deberá estar incluido el Plan de Convivencia, en la revisión trimestral del mismo, y de la Memoria Final, especialmente la que afecte a los temas a tratar en los Consejos Escolares, con el tiempo suficiente para poder hacer aportaciones a la misma.

EL ALUMNADO

Los alumnos y alumnas son los principales usuarios del sistema educativo, y todos los esfuerzos realizados por la Administración y la comunidad educativa a la que pertenecen van encaminados exclusivamente a conseguir para ellos una formación que esté en consonancia con los tiempos que les ha tocado vivir.

Con el alumnado surgen inconvenientes por la dificultad que conlleva la aplicación de las adaptaciones curriculares y por los problemas de convivencia que se generan.

Actualmente, casi siempre que se alude a las relaciones entre adolescentes en el medio escolar, se suele hacer desde los términos maximalistas, tantas veces denunciados por padres, profesores y medios de comunicación, del maltrato entre compañeros y de las agresiones verbales o incluso físicas sufridas por algún miembro de la comunidad educativa. Sin que se pueda negar que se han dado, y se dan, casos de violencia, que revisten en ocasiones cierta gravedad, la verdad es que se trata de episodios que no constituyen un fenómeno generalizado, aunque sí preocupante y que, como responsabilidad de todos, debemos evitar.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

El proyecto educativo contempla la formación en la cultura de la participación y la convivencia. En el caso del alumnado aprenderá estas cualidades a través de la participación. Los cauces para llevar a cabo este objetivo son:

Los alumnos en el aula

El profesorado desarrollará las estrategias convenientes para que el clima del aula sea el adecuado y el alumno pueda ejercer su derecho a participar sin sentirse coaccionado y en el respeto mutuo que debe existir entre el profesor-alumno y con los demás compañeros. Si este primer elemento no se desarrolla, difícilmente se podrá llevar a cabo la participación en otras situaciones como son: Delegados de grupo, Juntas de Delegados, representantes en el Consejo Escolar...

Para que este proceso se pueda llevar a cabo, la convivencia en el aula estará regulada por las normas que democráticamente deberán ser asumidas por los profesores y los alumnos.

Los alumnos intervendrán en las evaluaciones internas y externa del Proyecto Educativo del Centro. Asimismo deben intervenir en la evaluación de la función docente.

Los Delegados de grupo

Los alumnos que asumen esta responsabilidad deben sentirse útiles, sirviendo de enlace entre el grupo de alumnos, los profesores, tutores y el Equipo Directivo.

Una de las herramientas para desarrollar las funciones que se les encomiendan puede ser la AGENDA DEL DELEGADO, en la que quedan reflejadas las actitudes del grupo, individual y colectivamente, las incidencias

cotidianas de relación con el profesorado, los encuentros y comunicaciones con el grupo, tutor y Equipo Directivo.

La agenda del delegado de curso puede solucionar en parte las dificultades existentes para que la participación en la resolución de conflictos sea efectiva. Este es uno de los cauces de información de la comunidad educativa.

Se deben establecer los mecanismos y procedimientos que posibiliten la participación de los Delegados de grupo en las Juntas de evaluación. Las reuniones de las Juntas de evaluación y preevaluaciones se prepararán previamente con los tutores correspondientes, analizando, en su caso, la evolución de la convivencia en su grupo y revisando el grado de cumplimiento de las normas de convivencia en el aula.

La Junta de Delegados

Es el foro que analiza y debate, de forma autónoma y en ocasiones de forma tutelada, las cuestiones que afectan a un grupo o grupos así como las que atañen al funcionamiento general del centro.

Asimismo, el Equipo Directivo podrá requerir de la Junta de delegados su opinión sobre cualquier aspecto relativo a la vida del centro.

Los alumnos en el Consejo Escolar

Los Equipos Directivos deberán tener reuniones preparatorias de los temas a tratar en las sesiones del Consejo Escolar con los representantes del sector de alumnos, de la misma forma que se realiza con el colectivo de profesores. Estas reuniones previas son trascendentales en todos los casos pero imprescindibles en las sesiones referentes al Plan Anual de Centro, en el que está incluido el Plan de Convivencia, en la revisión trimestral del mismo y de la Memoria Final.

Para que sea efectiva la participación del alumnado en este órgano, los representantes de los alumnos se reunirán con los miembros de la Junta de delegados, para que a su vez éstos puedan trasladar la información a su grupo. De esta manera se da la posibilidad de debatir previamente los temas planteados, así como elevar propuestas consensuadas al Consejo Escolar.

Se debe favorecer y potenciar el asociacionismo de los alumnos en el Centro.

Asimismo es necesario establecer los mecanismos necesarios para el desarrollo de la mediación entre iguales. Es preciso organizar y potenciar herramientas que fomenten la participación del alumnado en la regulación de la convivencia en el centro -desde su participación en la asamblea de aula, a la elaboración de las normas de convivencia, a su participación en la Junta de delegados o en la Comisión de Convivencia... hasta compartir la

responsabilidad de ayudar a un compañero/a en situaciones determinadas, como alumno-tutor-.

Dada la trascendencia de la mediación para mejorar la convivencia escolar en los centros, su análisis se abordará en un apartado específico.

ARAGÓN

La participación debe orientarse a la obtención de la madurez de las personas y al incremento de la calidad de la educación, fundamentándose en la intervención de las personas y de las instituciones implicadas en el proceso educativo.

La participación supone una forma de implicación que incide significativamente en la activación de los resortes personales e institucionales asociados a la realización satisfactoria de la acción educativa y a los procesos de cambios.
Participar es un proceso que exige previamente un cierto grado de organización. No basta con señalar la necesidad de la participación de la comunidad educativa sino que es preciso institucionalizar su proceso e impulsarlo hasta que forme parte de la cultura del comportamiento social.

Existen ámbitos básicos donde es posible encontrar algún tipo de organización facilitadora del desarrollo de la participación, como son: las asociaciones de madres y padres, las organizaciones sindicales, las patronales, los movimientos de renovación pedagógica, los colegios profesionales, las asociaciones de estudiantes y los entes locales.

Estos ámbitos deberían ser consultados directamente en aquellos aspectos del modelo de calidad y evaluación en los que están especialmente implicados y de forma genérica a través de su participación en los consejos escolares.
Los consejos escolares constituyen observatorios privilegiados de la realidad educativa y tienen entre sus objetivos canalizar organizativamente la participación de la comunidad.

Reúnen un conjunto de características únicas en el sistema:

- Tienen carácter inclusivo. Reúnen a los agentes más relevantes que operan en el ámbito socioeducativo.
- Gozan de un amplio margen de independencia.
- Tienen estructura organizativa propia.
- Tienen una amplia experiencia en la cultura del consenso.
- Actúan en todos los niveles significativos del sistema: estatal, autonómico, territorial y centro.

A los consejos escolares les corresponde participar en:

- La concreción del modelo de calidad.
- La concreción del sistema de evaluación.
- El análisis y valoración de los resultados.
- La toma de decisiones de mejora.

5.4.1. Participación de las familias

La calidad entendida como el éxito escolar y de socialización del alumnado pasa necesariamente por la implicación de las familias en la educación, y

este éxito no se concibe sin una participación colectiva activa, tanto en el control, como en la gestión dentro de los centros educativos y una participación individual en el proceso educativo de sus hijos.

Una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, que es capaz de potenciar sus capacidades de manera individualizada y coordinada con las familias, que decide sus objetivos y que es gestionada con el máximo consenso y participación de toda la comunidad educativa, que establece canales regulares y permanentemente activos de comunicación con las familias, que es capaz de enseñar a ser y de formar como ciudadanos a todo el alumnado sin exclusión, que es capaz de autoevaluarse, que es evaluada externamente con regularidad y que es capaz de mejorar en función de esta evaluación.

Sin embargo la participación es una tarea pendiente, en la cual se va avanzando.

Las familias son las primeras interesadas en la educación de sus hijos, tienen el derecho a participar activamente en la gestión democrática de los centros escolares y en el diseño de las políticas educativas, porque se entiende este proyecto educativo como un proyecto más amplio, un proyecto social en el que se construye y decide colectivamente.

En los últimos años se han producido importantes cambios sociales que han afectado de forma extraordinaria al modelo de escuela que se demanda en la actualidad y que debe responder a unas necesidades que hace años no se planteaban dentro del marco educativo, sino estrictamente en el familiar. Esto contribuye a que la participación de la comunidad educativa, hoy más que nunca, sea vital dentro del engranaje educativo, no sólo como derecho y deber reconocido constitucionalmente, sino como un instrumento que afecta directamente a la formación de una nueva sociedad, a través de la formación de los hijos e hijas, y en la que las familias son corresponsables.

Es necesario desde los centros educativos, promover la cultura participativa como ejemplo para que los hijos aprendan a vivir con las reglas democráticas que les ayuden a adquirir una conciencia crítica y de compromiso, frente a una sociedad cada vez más individualizada. La participación es, sin duda, el mejor cauce para resolver y prevenir conflictos, rentabilizando y haciendo más agradable el trabajo de todos.

El cauce primordial para la participación de las familias en los centros escolares, es a través de las Asociaciones de Padres y Madres, a los que se les debe facilitar el acceso a toda la información relacionada con el centro. La participación que se lleva a cabo a través de la asociaciones de padres y madres y de los consejos escolares, es, como se puede entender, un tipo de participación colectiva. Una participación individual, sería la que se ejerce a través de las tutorías. Para todas ellas sería preciso que:

- Se facilite desde las administraciones y los centros una participación real, (respecto a los horarios de atención a las familias, de reuniones, etc.…)
- Formación de equipos de trabajo conjuntos profesores-familias
- Potenciar la formación de las familias
- Facilitar a las Asociaciones de Padres el acceso a las nuevas tecnologías para mejorar los cauces de comunicación.
- Mayor presencia en los consejos escolares.
- Recibir información previa sobre los proyectos que puedan plantearse.
- Intercambio de experiencias y actividades formativas
- Formación conjunta en la participación de familias y profesores.

5.4.2. Participación del alumnado

El objetivo principal de cualquier proyecto educativo global debería ser, sin duda, formar a las personas para participar y decidir sobre sus vidas, en el tiempo y el espacio que les ha tocado vivir y esta formación sólo se consigue fomentando, desde la escuela, esa participación en las decisiones colectivas, que haga que los individuos se impliquen en la colectividad. La libertad y creatividad del alumnado y profesorado a través de una cultura participativa, facilitan la voluntad de trabajo coordinado y permanente. Es fundamental darles la oportunidad de informarse y participar a través de una metodología activa, en los que la flexibilidad y la optatividad sean características imprescindibles. Sirve para la gestión inmediata y como creación de una cultura participativa, que repercutirá en la sociedad del futuro.

El alumnado debe aumentar su participación real en función de sus edades, a través de los cauces ya establecidos (junta de delegados, comisión de convivencia, presencia en el consejo escolar, etc.). Desde la administración y desde los centros educativos, se debe potenciar la participación del alumnado a través de las asociaciones de alumnos y alumnas.

ASTURIAS

Un servicio educativo participativo y de calidad debe responder a las nuevas demandas sociales de modo eficaz, completando la oferta de enseñanzas y fomentando condiciones de igualdad de oportunidades para la formación de todos los ciudadanos.

En nuestra sociedad, el proyecto educativo de un centro expresa el compromiso permanente de la comunidad escolar para alcanzar los fines educativos, recogiendo los medios dispuestos por los miembros de esa comunidad para el funcionamiento del centro. En este contexto, es necesario atender la implicación activa de los Consejos Escolares y los Ayuntamientos en el desarrollo de dicho proyecto educativo. La participación de los padres y madres de los alumnos y de los agentes sociales del municipio donde se asienta el colegio estimula el logro de los fines educativos que la institución escolar.

En este sentido se sitúa el apoyo institucional a las actividades complementarias y extraescolares, organizadas por los centros para lograr la formación plena de los niños y jóvenes que estudian en los mismos y de los demás miembros de la comunidad educativa.

El programa de apertura de centros a la comunidad trata de impulsar la realización de actividades extraescolares en los centros educativos, basadas en el aprovechamiento, en un marco de colaboración interinstitucional, de los recursos naturales, socio-culturales y tecnológicos de la comunidad. La puesta en marcha y el mantenimiento en los centros educativos de los programas de actividades complementarias y extraescolares suponen su vinculación con la vida y con los fines educativos de la institución docente. Para ello se precisa la adecuada atención por parte de los profesionales que actúan en el centro educativo, buscando que dichas actividades se integren armoniosamente en el conjunto de las actividades educativas que en él se realizan; ello conlleva ocuparse de cuestiones relacionadas con las finalidades y las condiciones idóneas para su desarrollo, así como de los problemas que se plantean en su gestión y realización.

ISLAS BALEARES

En la organización de los centros educativos, la participación de los miembros de la comunidad educativa en el gobierno y la gestión del centro debe considerarse una herramienta básica para la implicación y compromiso del profesorado, de las familias y, en su caso, de los alumnos. También los ayuntamientos.

Esta participación democrática de los sectores que forman la comunidad educativa debe unirse a los **principios de autonomía pedagógica, organización, económica y de gestión** así como al **principio de responsabilidad** de las decisiones que se adopten en los órganos colegiados de gobierno y control del centro, en particular del Consejo Escolar. El funcionamiento de la participación democrática requiere condiciones exigentes de compromiso responsable que eviten abusos o tomas de decisiones que redunden en perjuicio de la institución o de algún sector.

Asimismo es importante tener en cuenta que la participación democrática de los sectores de la comunidad educativa puede ser muy educativa para la formación ciudadana de los alumnos que pueden aprender a intercambiar puntos de vista y tomar decisiones como fruto de la **negociación y el consenso**.

Existe una preocupación –especialmente en el sector de padres y madres- para que se recoja el **principio de paridad** entre los distintos sectores que participan en la comunidad educativa.

CANARIAS

La **participación** de la comunidad educativa en el gobierno y la gestión de los centros escolares ha supuesto, sin duda, un importante avance en cuanto a la democratización del sistema. Este derecho ha cristalizado, fundamentalmente, en la creación de los consejos escolares de distinto ámbito: estatal, autonómico, municipal y de centro.

En opinión del Consejo, la participación escolar es un valor añadido de calidad educativa, por el que hay que seguir trabajando. Sin embargo, el Consejo entiende que para hacer de verdad efectivo este valor de la participación, ésta debe incluir la elección democrática de los cargos directivos.

La participación en los Centros Educativos no debe valorarse sólo por la puntual asistencia a las votaciones a consejos escolares de centro, también preocupa la poca motivación la hora de participar activamente en el órgano de gobierno por excelencia de los centros. Para este Consejo es esencial revitalizar y traducir en acciones su lema: "*La Participación no se regala, se conquista*".

En este sentido, el Consejo considera que la **formación** con respecto a la participación sigue siendo insuficiente, aunque existe un incremento de la cultura democrática, ésta no se traduce en los correspondientes niveles de participación, no se asume la coparticipación en situaciones de conflicto ni se reconoce, por ahora, una valoración mutua entre los sectores, tampoco se considera el peso de las condiciones sociolaborales de las familias, ni la mayor o menor implicación según se trate de madres o padres.

Por otra parte, se detecta un uso deficiente de los **cauces** que propician la comunicación e implicación de los sectores en la vida del centro (tutorías, juntas de delegados, consejo escolar de centro, asociaciones de padres y madres y del estudiantado…), así como un cumplimiento inadecuado de la **normativa** con respecto a los órganos y proyectos de participación (consejos escolares de centro, consejos escolares municipales, proyectos de centro…).

Por ello, y pese al importante avance social experimentado con respecto al sistema anterior, la participación de la comunidad educativa en los distintos ámbitos de la vida escolar, y en particular, en el consejo escolar de centro, es susceptible de importantes **mejoras**, tanto cualitativas como cuantitativas, especialmente en momentos como los actuales cuando el compromiso y la participación ciudadana, en un marco generalizado de crisis de valores, aparecen muy cuestionados.

Ante la cuestión global de la participación y su compromiso con la calidad, el Consejo Escolar de Canarias propone:

1. Motivar y animar a los sectores de la comunidad educativa.
2. Rentabilizar los recursos empleados en las campañas institucionales.
3. Dotar de paridad a los sectores en los consejos escolares de centro.

4. Desarrollar proyectos de participación en el ámbito del centro
5. Descentralizar la responsabilidad social y las competencias educativas.
6. Formar e informar sobre la participación.
7. Contemplar nuevas vías de participación del alumnado.
8. Dar a conocer los modelos de participación existentes.
9. Optimizar el procedimiento electoral.
10. Mejorar el clima escolar de los centros educativos

El Consejo Escolar de Canarias considera que debe darse un nuevo impulso a la participación, aplicando estas medidas y buscando nuevas alternativas, entendiendo que la participación es un proceso que hay que ir construyendo y conquistando progresiva y paulatinamente, sin circunscribirla únicamente a momentos concretos como las elecciones a consejos escolares.

El Consejo Escolar de Canarias entiende que la convivencia armónica en el seno de la comunidad educativa constituye un elemento clave para la mejora de la calidad. La diversidad de intereses y expectativas configuran un ecosistema social de gran complejidad que no debe ser excusa y sí aliciente para afrontar el objetivo común de mejorar la educación.

Aunque las dificultades de convivencia en la comunidad educativa se encuentra entre los problemas más señalados por los centros, este Consejo entiende que responder a esta situación requiere potenciar las **medidas y recursos educativos**, haciendo especial hincapié en la formación del profesorado, del estudiantado y de los padres y madres como agentes corresponsables del clima escolar, independientemente de los procedimientos sancionadores que requieran dichas medidas educativas.

Por todo ello, se plantea como propuestas de mejora:

1. Analizar los problemas de convivencia, sus causas y alcance, buscar alternativas y soluciones y prever los recursos, apoyos y formación necesarios para establecer objetivos concretos de mejora.
2. Trabajar los valores como eje del proyecto educativo del centro, dotando a éste de una estructura organizativa que permita el traslado de dichos valores al aula.
3. Contar con el apoyo y asesoramiento de los servicios concurrentes, así como la prestación de servicios por parte de las instituciones locales y sus recursos (psicólogos, trabajadores sociales, etc.).
4. Diseñar programas para la atención específica al alumnado desmotivado o con problemas de integración, contando para ello con experiencias y modelos exitosos en otros ámbitos (por ejemplo, en la educación de adultos).
5. Reelaborar la normativa que desarrolla los derechos y deberes del alumnado con la participación y consenso suficiente de las organizaciones del sector afectado.

6. Dedicar una mayor inversión en recursos y medios que contribuyan a aumentar y mejorar los mecanismos de diálogo y participación, propiciando una mayor confianza entre los sectores.
7. Facilitar, desde los centros educativos, la participación e implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
8. Abordar de manera participativa la convivencia como un componente del proyecto educativo del centro. La desmotivación, la inadecuación o excesiva amplitud de los currículos, la insatisfacción de las expectativas del estudiantado o la insuficiente respuesta a la diversidad, pueden dimensionar los problemas de convivencia.

CANTABRIA

En coherencia con el criterio de participación definido en el punto 5.1 de este documento, que entiende la participación como la corresponsabilización de toda la comunidad educativa del centro, tanto en el proceso de autoevaluación como en el de mejora; que se concreta en el siguiente cuadro, en el cual se pueden observar estas características:
Por un lado, la multiplicidad de agentes que participan en el proceso (equipo directivo, claustro, alumnado, familias…). Por otro, todas las subdimensiones son valoradas por varios agentes permitiendo la triangulación y la contratación.

ÁMBITOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	Directiv	Claustro	C.C.P.	Tutores	Alumnos	Consejo Escolar	Familias	de formac	D.O.
I. Valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje	I.1. Condiciones materiales, personales y funcionales	I.1.A. Recursos	■		■		■				
		I.1.B. Recursos	■		■			■			
		I.1.C. Características del		■			■				
		I.1.D. Organización de los grupos	■		■						
	I.2. Desarrollo del Currículo	I.2.A.	■		■						
		I.2.B. Plan de	■								■
		I.2.C Plan de acción	■		■						■
		I.2.D. Actividades	■		■			■			
	I.3. Resultados escolares del	I.3. A. Resultados escolares	■		■						
II. Valoración de la Organización y el funcionamiento	II.4. Los documentos	II.4.A. Proyecto	■		■						
		II.4.B. Memoria de	■		■						
	II.5. Funcionamiento de los órganos del centro	II.5.A. Equipo	■	■							
		II.5.B. Consejo	■					■			
		II.5.C. Claustro	■	■							
		II.5. D Comisión de	■		■						
	II.6. Implicación y colaboración	II.6.A. Profesorado	■	■							
		II.6. B. PAS	■								
	II.7. Asesoramiento y apoyo externo	II.7.A. CIFFP	■	■						■	
		II.7.B. SIE	■								
	II.8. Convivencia escolar	II.8. A. Alumnado	■			■					
		II.8.B. Profesorado	■	■							
		II.8.C. Profesores – Alumnos	■	■			■				
		II.8.D Familias	■			■			■		
III. Valoración de las relaciones con otras	III.9. Relaciones con otras	III.9.A. Con el	■								
		III.9.B. Con el Ayuntamiento	■					■			
IV. Valoración de los procesos de	IV.10 Metaevaluación		■		■						
ÁMBITOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	Directiv	Claustro	C.C.P.	Tutores	Alumnos	Consejo	Familias	de formaci	D.O.

Para facilitar los procesos de participación se ha habilitado una aplicación Web a la que tienen acceso todos los centros y todos los agentes que participan en el proceso de autoevaluación que les permite introducir los datos en los cuestionarios, mediante un sistema de claves, en cualquier momento y lugar: http://www2.ceyjcantabria.com:18080/evalcentros/inicio.do

Esta aplicación Web permite generar informes a través de gráficos, consultas, estadísticas, etc. que son discutidos en los centros a través de las Comisiones de Evaluación para desarrollar los distintos Planes de Acción. Además de lo que se refiere al propio plan de autoevaluación de los centros escolares, la Consejería de Educación de Cantabria fomenta la participación de toda la comunidad educativa como un principio de calidad que se manifiesta explícitamente en el desarrollo de los distintos Planes y Programas Institucionales, como:

- Plan de Atención a la Diversidad (antes descrito)
- Plan de Interculturalidad (Aulas y Equipos de Interculturalidad)
- Plan de Apertura de Centros a la Comunidad (Municipios Educativos, Proyecto de Innovación pedagógica organizativa, Proyectos de actividades extraescolares en horario no lectivo en colaboración con las AMPA…)
- Plan de Educación para la Sostenibilidad (Programa de Agenda 21 escolar, programa de Centros Sostenibles)
- Programa de refuerzo educativo
- Programa de formación de familias
- Plan de formación del profesorado.

CASTILLA Y LEÓN

El art. 22 de la Constitución Española de 1978 reconoce "el derecho de participación". Señala que el Estado, las Administraciones están obligadas a legislar sobre la participación, así como facilitar los medios y las formas como deberán de conjugarse los derechos y deberes de los ciudadanos. Y, el art. 27, apartado 7, particulariza en el aspecto de la participación en el ámbito de la escuela: "… los profesores, pares y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca".

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, desarrolla estos principios en el art. 5º. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de marzo, de la participación y la evaluación y el gobierno de los centros escolares art. 2,3. La Ley Orgánica 1/2002, de 22 de mayo, reguladora del Derecho de Asociación y la Ley Orgánica 10/2002, de 25 de octubre, de Calidad de la Educación en su art. 1 definen y marcan bases para el desarrollo de la participación.

Desde 1970, ya con la Ley General de Educación y el resto de normativa indicada, se especifica cómo, dónde, de qué manera la comunidad educativa y más en concreto padres, alumnos deben y pueden ejercer la participación.

Porque hablar de calidad educativa sin considerar la participación es dejar inconcreto este concepto. Nunca habrá calidad mientras no haya una concienciación social de lo importante que es la participación dentro de un sistema democrático. Una participación cuya filosofía sea activa, colaboradora, capaz de resolver conflictos y dificultades, así como desarrollar programas educativos compensadores, que propicie la libertad, la democracia y la solidaridad.

La Escuela, los centros educativos, deben ser lugar donde se propicie y se practique la participación, en todos sus ámbitos, dándose las condiciones idóneas para ello. La implicación de la sociedad, y más en concreto la de las familias y el alumnado en el sistema educativo, es algo que no se debe obviar si se quiere llegar a un sistema educativo de calidad. En ningún caso será posible hasta que no haya un verdadero interés por parte de las familias a la hora de presentar proyectos que sirvan para ayudar a una mayor calidad de la educación en los centros educativos. En ningún caso será posible mientras no se arbitren las formas de una formación permanente que ayude a la actualización del profesorado. Nos demos cuenta, toda la comunidad educativa, que hay alumnos con necesidades educativas diferentes. Y, en última instancia, el alumnado sea consciente de un interés especial por recibir una formación integral.

Los Consejos escolares (desde los de los Centros hasta el del Estado), así como las AMPAS y las Asociaciones de Alumnos, son un valioso foro de opinión y participación para toda la comunidad educativa, un

reflejo de lo que las sociedad piensa. No obstante se observan ciertas carencias en cuanto a la composición y poder de decisión de los Consejos Escolares de las AMAPAS y de las Asociaciones de Alumnos.

Los Consejos Escolares han pasado de ser Órganos de Gobierno a ser simples órganos de participación, perdiendo y dejando de ser lo que desde la Constitución se le demanda. Los Consejos Escolares Autonómicos deberán convertirse en consejos con mayor poder decisorio pero a la vez capaces de trabajar en la elaboración de informes, propuestas, recomendaciones, lo que redundaría en la calidad del sistema educativo.

CASTILLA - LA MANCHA

La escuela es de todos

La participación de la comunidad educativa en el gobierno y la gestión del centro es una herramienta fundamental para asegurar la implicación y el compromiso del profesorado, de las familias y de los alumnos. La escuela pasa de ser propiedad y responsabilidad de la administración educativa a ser de todos.

Es difícil aceptar como de calidad un modelo que excluye a las familias o que permite que se mantengan al margen de la educación de sus hijos. En todos los modelos analizados, la participación y el compromiso de las familias es un estándar de calidad. Pero la participación debe ampliarse a los ayuntamientos, para que las localidades se conviertan en un espacio de detección de necesidades; de análisis y toma de decisiones; de coordinación, supervisión, colaboración y asesoramiento.

Pero no es posible promover la participación si no se desarrolla paralelamente la competencia sobre el decidir de forma autónoma y la de ser responsable de las decisiones que se adoptan.

La autonomía pedagógica, organizativa y económica de los centros, por tanto, favorece su funcionamiento como organizaciones capaces de aprender desde la evaluación de su propia práctica y de gestionar su formación. Los resultados del citado programa PISA demuestran que aquellos países en los que las autoridades locales y los centros educativos tienen una amplia autonomía a la hora de adaptar contenidos, de establecer fórmulas organizativas propias y de gestionar los recursos, obtienen un mejor nivel.

La escuela como banco de pruebas para la democracia

El ejercicio de la participación es un buen banco de pruebas para la práctica de la democracia, especialmente para los alumnos, que aprenden a valorar el análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones como una tarea de intercambio comunicativo y las decisiones como resultado del consenso y la negociación. La primera práctica de esta participación debe ser la elaboración de las normas de convivencia.

CATALUÑA

La participación del conjunto de la comunidad educativa en la definición de los objetivos del sistema educativo, en la determinación de los procesos evaluativos, en la valoración de los resultados y en la torna de decisiones de mejora, se considera fundamental. Es preciso organizar y dinamitar la participación como uno de los elementos básicos de desarrollo de la calidad.

Activar la participación comporta necesariamente la implicación progresiva de los distintos sectores y facilita la profundización en los procesos de desarrollo de la autonomía de los centros.

La autonomía de los centros, conjuntamente con la participación efectiva de los sectores implicados, es un factor absolutamente necesario para garantizar el servicio a la comunidad y conduce a la determinación de modelos de evaluación llenos de significación y compromiso para toda la comunidad educativa.

La autonomía tiene que posibilitar centros educativos que se conviertan en organizaciones inteligentes, en el sentido de que aprenden de su propia experiencia, con personalidad propia, con autoconciencia relativa a las necesidades y las demandas de su entorno y responsables de sus acciones.

Los proyectos globales de centro han de ser resultado del consenso entre toda la comunidad educativa y representan un compromiso de todas las personas que allí están implicadas. Es una expresión de la participación democrática puesto que permite poder manifestar las propias opiniones y tomar palle en las decisiones colectivas.

La elaboración de los proyectos de centro no se ha de limitar a una interpretación de la normativa, sino que ha de contemplar la elección del método, la selección y la priorización de finalidades, la distribución de responsabilidades y funciones entre los agentes concretos, las formas de participación social, de responsabilidades y de gestión, los niveles y los modelos de evaluación.

La autonomía es, pues, necesaria para atender a la diversidad del alumnado y adaptarse al medio. Es un elemento de calidad del sistema educativo, y el mejor camino para avanzar hacia una escuela más eficaz y eficiente en la gestión de sus recursos y la consecución de sus objetivos. Una escuela que produzca cultura y que se posicione con criterio ante la sociedad, plenamente arraigada a su entorilo y constructora de valores y conocimiento.

EUSKADI

La reflexión sobre la Comunidad Educativa puede abordarse desde una concepción 'niminalista' de la misma, es decir, considerando que constituye un conjunto agregado de sujetos que coinciden en un Centro Educativo desde posiciones y vinculaciones distintas (profesorado, alumnado, padres y madres…) o desde una perspectiva integrada que pone el acento en una visión integrada de las relaciones y responsabilidades que estos distintos colectivos mantienen en el seno de una institución. Una y otra perspectiva han convivido y conviven en la actualidad, y sugieren formas distintas de entender las relaciones de en medio escolar. Se trata, entre otros temas, de la participación, la responsabilidad o los procesos de toma de decisiones.

En cualquier caso, el clima escolar, el ambiente que percibe o se vive en buena parte de los Centros Educativos ha cambiado mucho en los últimos años. En cuanto al alumnado, una composición cada vez más heterogénea y también la falta de significación que los contenidos escolares tienen para una parte del mismo, sobre todo a partir de una determinada edad,, tiende a provocar actitudes desafectas cuando no conflictivas en determinados colectivos. Por otra parte, considerada la cuestión desde el punto de vista de las familias, la demanda de educación tiene cada vez más que ver con expectativas económicas, laborales o de promoción social, y menos con una concepción más amplia e integral de la educación. Responsabilidades en la educación de niños y adolescentes, que hasta hace 20 o 25 años eran asumidas con claridad por las familias, se están asignando, de una manera no explícita, a la escuela.

La consecuencia de todo lo anterior puede afirmarse que, no de forma generalizada, pero sí de manera significativa, el grado de identificación de estos distintos colectivos con el Centro Educativo es cada vez más bajo. Así, hay quien piensa que el tema de la participación de la comunidad educativa ha sido un fracaso. Pues la participación como bien se sabe, es muy baja: es muy baja entre los alumnos y es muy baja entre los padres, y los consejos escolares no han respondido a los objetivos al servicio de los cuales se habían creado. Y no han respondido a las expectativas iniciales, no han sido realmente órganos de gobierno en los que hayan participado con igualdad de compromiso los distintos colectivos que los conforman, aunque es justo reconocerlo, han introducido cierta transparencia en el funcionamiento de la comunidad escolar.

Es posible que los distintos estamentos que participan en la marcha de un Centro Escolar valoren de manera muy diferente las funciones y los objetivos de la escuela. O dicho de otra manera: la función de la escuela y de la familia como agentes educativos está variando y así lo perciben los distintos grupos.

Así ocurre que el alumno casi coloca en su educación el lugar de la escuela por encima de la de la familia, aunque en una escala similar. Pero en el sentido de que ve en ella no tanto un lugar de instrucción, sino la escuela

percibida como un lugar de encuentro. Este sentido de la institución escolar no se percibe exactamente igual por parte de los padres y, desde luego, está bastante lejano de la consideración de los profesores para quienes priva el carácter educativo, aunque también se sea consciente del significado que tiene para los alumnos, especialmente de los niveles más avanzados de la educación obligatoria. La institución escolar ha pasado así a tener un lugar prioritario para gran parte de nuestro alumnado en el sentido apuntado, perspectiva, por otra parte nada desdeñable, para ser analizada en profundidad por el resto de la comunidad educativa ya que permite abordar conjuntamente la necesaria consideración del centro escolar como escuela de convivencia y de relaciones sociales.

Por otra parte, y muy unido al factor señalado, está la crisis de la función educativa de la familia. Nos encontramos con una opinión bastante generalizada de que la familia delega en la escuela muchas de sus responsabilidades educativas. Así lo piensa casi un 92% de los docentes, que lo percibe como algo negativo, de tal manera que en el momento actual esa disociación entre las demandas a la escuela y las ofertas del profesorado está produciendo desazón en muchos centros escolares, en la conciencia de que se está exigiendo a la escuela y a los docentes aquello que, en gran medida, la sociedad y las familias no están solucionando.

Así mismo, no puede pasarse por alto que padres y alumnos reconocen que el principal factor de calidad de la educación es el profesorado del centro escolar, su preparación y su manera de enseñar aún cuando el alumno distingue claramente entre el profesor que sabe mucho y el profesor que enseña bien. En contra de lo que a veces puede parecer, hay que subrayar que el grado de satisfacción de ambos grupos es bastante alto.

¿Hasta qué punto la familia espera que la escuela dé respuesta a su déficit o impotencia educativa, si es que lo ve así? Sería muy importante el intercambio de opiniones entre las familias y profesores y la búsqueda de puntos de encuentro definiendo bien en cada centro escolar las funciones, responsabilidades y parcelas de acción que corresponde a cada grupo.

Desde cualquier opción que se analice, es un hecho que la existencia de unas adecuadas relaciones entre ambas instituciones es un factor de calidad de primer orden. Todos los expertos, cualquiera que sea su tendencia, dan cuenta de que las buenas relaciones, la coordinación, la colaboración entre la escuela y la familia contribuyen a una educación de calidad. Sin embargo tanto padres y especialmente los profesores están poco satisfechos de la manera en que actualmente están organizadas esas relaciones.

Sin embargo conviene subrayar que quizá uno de los aspectos escolares que está variando más en sentido positivo en los últimos años es precisamente la calidad de esas relaciones y, en particular, la calidad de la relación individual. La propia demanda social pero también el propio interés de los centros y del profesorado ha operado en poco tiempo una mejora sustancial en la atención individual y familiar a través de la acción tutorial.

Sin quitar importancia a la participación comunitaria de los padres y de los alumnos en otros ámbitos de la vida escolar a través de los Consejos Escolares de los Centros (CEC), el impulso de esta vía de la relación individual entre la escuela y la familia podría ser seguramente una de las tareas que debería promoverse y potenciarse desde esa instancia de participación, centrando ahí sus esfuerzos y sus iniciativas más importantes. En el mismo sentido, podría ser este el tema de la formación dirigida a los padres y madres a desarrollar desde el CEC como plataforma para abrir otras vías de participación que hasta ahora, al parecer, no han sido suficientemente motivadoras.

EXTREMADURA

La democratización de los Centros Educativos, a partir de la participación de los distintos sectores que intervienen en la educación, viene a estar reconocida como una necesidad y como un principio de calidad del propio sistema educativo.

Así lo recoge la propia Constitución en su art. 27.7 al decir que: "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos..".

La LODE, viene a determinar en sus art. 27 y 29 que *los poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación, con la participación efectiva de todos los sectores afectados.* Así como que *los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados de los Centros,* es decir, el Claustro de Profesores, como *órgano propio de participación de éstos en el Centro* (art. 45) y el Consejo Escolar de Centro, como órgano de participación de los distintos sectores. La misma ley recoge en sus art. 5 y 7 respectivamente, que las asociaciones de padres de alumnos y las asociaciones de alumnos asumirán, entre otras finalidades, *promover la participación de los padres de los alumnos y de los alumnos, en la gestión del centro.*

La LOCE en su art. 1, establece como un principio de calidad del sistema educativo, *"La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros..".*

No obstante, aunque la normativa recoge las estructuras de participación de los distintos sectores educativos, existe un cierto desencanto de éstos con respecto a los niveles reales de participación. Participación que se entiende no está debidamente recogida en las competencias de los propios Claustros de Profesores y en los Consejos Escolares demandándose, por ejemplo, mayor participación y ámbito competencial para la elección de la dirección de los Centros.

Igualmente sucede que sectores tan determinantes como profesorado y familia, tienen a veces distinta forma de percibir los fines y objetivos que se persiguen con la participación, lo que no favorece el acercamiento y el encuentro entre ambos. Esta falta de acercamiento dificulta seriamente la educación integral del alumnado, provocando a veces incoherencias entre los valores transmitidos desde la institución escolar y los transmitidos desde el ámbito familiar. Los Centros deben transformarse en auténticas Comunidades Educativas, en las que padres y profesores se consideren partícipes y protagonistas de un mismo Proyecto Educativo, asumiendo su desarrollo de forma corresponsable y cooperativa.

Una forma de favorecer la participación de las familias en la educación del alumnado, es a través de la acción tutorial, que debe abordarse como un proceso global, sistemático y continuo, enfocado a la personalización e individualización de las distintas actuaciones.

Reconocida la importancia y la necesidad de la acción tutorial, para el éxito del proceso educativo del alumnado, deben tomarse las medidas necesarias para favorecer el encuentro entre profesorado y familias. La actual realidad social, donde los dos cónyuges trabajan, viene a determinar que el horario de mañana para las tutorías con padres en la Enseñanza Secundaria, dificulta enormemente el contacto del profesorado con las familias. Igualmente se debieran buscar fórmulas que favorezcan la acción tutorial, para las familias del alumnado que diariamente utilizan el transporte escolar para desplazarse hasta su Centro Educativo.

La participación activa y real de todos los sectores educativos en la elaboración del Proyecto Educativo, se hace más notable cuando se trata del Reglamento de Régimen Interno del Centro. Elaborado de forma participativa entre todos los sectores, supone sin duda una herramienta imprescindible para el gobierno y buen funcionamiento de los Centros Educativos, dado que viene a establecer el conjunto de normas que regulan la vida de los mismos. La elaboración del RRI en los Centros que aún no lo tienen, la revisión y actualización periódica y, sobre todo, el conocimiento del mismo por parte de la Comunidad Educativa, viene sin duda a favorecer el clima de convivencia necesario para garantizar los fines educativos.

La participación democrática en la institución educativa, entendida como derecho y como deber, debe ser potenciada como instrumento de mejora y calidad educativa. Se hace necesario, por lo tanto, potenciar las estructuras de participación diseñando, dentro de los mismos Centros Educativos, canales de comunicación entre los distintos sectores, de tal manera que se venga a garantizar:

- Informaciones fluidas y rigurosas entre los distintos sectores.

- Implicación real y efectiva de todos los sectores en las estructuras de participación formal, en sus ámbitos correspondientes.

- Vías de reflexión conjunta y espacios para compartir experiencias, entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

GALICIA

La calidad educativa es un objetivo a conseguir por toda la comunidad educativa: padres, profesorado, alumnado y, por descontado, las distintas administraciones. Pero en la participación efectiva de todos los sectores afectados en el ámbito de la educación, juegan un papel relevante **los padres y madres de alumnos** (Constitución Española, artículo 27.5). Tal participación ha sido recogida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, modificada por la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, previniéndose su presencia, como se señaló anteriormente, tanto en los Consejos Escolares de centro como en los Consejos Escolares de carácter institucional.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, también establecía diversos preceptos que afectaban de forma directa a los padres y madres de alumnos en sus relaciones con el sistema educativo. Su artículo 3 presentaba derechos y deberes que limitaban la ya pequeña participación que tenían las familias en los centros educativos.

Por lo que respecta al asociacionismo de los padres y madres del alumnado, la LOCE asignaba a las administraciones educativas la obligación de favorecer el ejercicio del derecho de asociación de los padres, lo mismo que en la formación de Federaciones y Confederaciones, derecho que sólo confirmaba el ya existente.

Con la LOE no tenemos todavía muy claro cuál va a ser el papel de los representantes de los padres, bien a título personal (representantes de familias), bien como representantes de colectivos de Padres que se mueven por las comunidades educativas con las siglas de APA. No obstante, en el capítulo de Participación, Autonomía y Gobierno de los Centros, en su artículo 118, puntos 3 y 4, habla de esta colaboración como un elemento importante, de la misma forma que habla de la representatividad en el artículo 126.1 y 126.3. De igual modo, figura la disposición final primera, que modifica la LODE y propone lo que podemos denominar la carta magna de los derechos reconocidos de los padres, e incluso de las familias.

Como se puede observar, tanto en la LOCE como en la a LOE hacen hincapié en que se debe educar en la participación para una sociedad democrática y que se debe implicar a las familias en la tarea educativa, apuntando para ello en la triple dimensión de lo que hoy debe ser la participación: los Consejos Escolares, las Asociaciones y el aprendizaje de los hijos.

Pero, ¿qué está ocurriendo en nuestra Comunidad?. Es un hecho que la participación de y en la comunidad educativa se encuentra en uno de los peores momentos de la historia reciente de la educación en nuestro país. En los primeros documentos elaborados para el debate de la LOE se hablaba de la importancia de la participación de todos los sectores que conforman la comunidad educativa. El mismo hecho de que la participación esté colocada

en el mismo capítulo en el que figura la dirección puede que le reste importancia. Entendemos que la participación tiene la identidad y el valor suficiente como para haber ocupado un apartado completo. Es cierto que el documento no olvida la presencia de madres y padres, organizados a través de sus APAs en la vida y en el gobierno de los centros, mostrando su preocupación por los bajos índices de participación que se dan. Pero esto no es suficiente porque siendo las APA organizaciones que vertebran el movimiento de padres y madres en la comunidad educativa, es necesario contemplar medidas que posibiliten la mejora de los niveles de participación.

Las APA siguen siendo interlocutores válidos cuando se trata de la realización de las actividades extraescolares por la falta de implicación en las mismas de los profesores, que no quieren convertirse en cuidadores, o que los centros se conviertan en guarderías.

Asimismo, en estos últimos años los padres y las APA se han convertido en gestores de los servicios complementarios de comedor y transporte escolar, dependiendo muchas veces su continuidad de la voluntariedad de éstos. Además, los padres se han convertido en solucionadores de conflictos, que tendrían que ser resueltos por la Administración. Véase, por ejemplo, el acompañante en los transportes escolares para los niños de tres años.

En los centros, se abre con claridad la participación a los padres, muchas veces, para los consejos de disciplina y sanciones académicas y punitivas, sin embargo se procura que la “toma de decisiones” , cuando estas tienen un carácter diferente pero trascendental para la vida de los centros, se efectúe realmente en los claustros, aún cuando sea el Consejo Escolar el órgano responsable de su aprobación; lo que crea un malestar o una sensación de participación formal pero estéril, que debilita la ilusión imprescindible para una participación que para este sector es objetivamente difícil y costosa en tiempo y esfuerzo.

Por si esto fuera poco a menudo, la Administración deja a los Consejos Escolares funciones de supervisión exclusivamente, que llevan a los padres y a las APA a que sus espacios de intervención sean puramente formales y notablemente marginales en relación con la vida del centro. Además las Administraciones locales han comenzado a realizar actividades, a veces sin orden ni concierto, incluso dentro de los horarios lectivos, con interferencias en lo que considera jornada lectiva. El Municipio tiene que implicarse más en la educación e instrucción de los niños, aunque sólo sea en la coordinación de los Distritos Educativos, a fin de que los distintos organismos aprovechen las potencialidades, tanto económicas como de personal, evitando la duplicación de ofertas. (Adjuntament de Barcelona, 1990).

De las razones expuestas, se puede deducir que las APA siguen siendo organizaciones que vertebran el movimiento de padres y madres en la comunidad educativa. Por ello, es necesario contemplar medidas que

posibiliten la mejora de los niveles de participación. Entre otras podrían asumirse las siguientes:

- Desenvolver su dimensión participativa en todos los ámbitos del centro docente, sin que su labor quede reducida a lo extraescolar y al tema de la intendencia.
- Que las APA se conviertan en coordinadoras de actuaciones en el plano familiar, configurándose como un posible enlace entre el centro y el entorno más próximo.
- Las APA tienen que conseguir más reconocimiento social, y los medios necesarios para una formación adecuada a las necesidades del colectivo.
- Los Consejos Escolares deben tener capacidad de decisión y competencias en las tareas de gobierno de los centros.

En cuanto al alumnado su participación en la vida del centro se canaliza a través de la junta de delegados y se objetiva en la participación en los "Consellos Escolares". La participación del alumnado debería convertirse en un instrumento más de formación, tanto para el alumnado elegido para ocupar alguna responsabilidad, como para el resto que vive una realidad participativa similar en muchos aspectos a la que en el futuro podrá ejercer en la sociedad. Es además esta participación la que puede proporcionar una oportunidad impagable para poner de manifiesto muchas de las actitudes y valores que tienen gran relevancia curricular, de ahí la necesidad de darle la mayor importancia.

Después de bastantes años del establecimiento de mecanismos legales que posibilitan esta participación del alumnado, los niveles en cantidad y calidad de la misma son manifiestamente mejorables. Más incluso que en el sector estudiado anteriormente. Ni que decir tiene que en este déficit de participación la responsabilidad no es achacable, o no solamente, al alumnado. Existen, aunque no están ni mucho menos generalizadas, iniciativas en los centros para crear condiciones favorables a la participación con medidas como:

- La atención al proceso de elección de los delegados, dándoles relevancia y poniendo medios para su difusión y realización.

- La preparación de las reuniones en las que participa el alumnado, dándoles a conocer y explicándoles con antelación las cuestiones a decidir y facilitando un proceso de contactos para pulsar la opinión de sus compañeros en aspectos puntuales, que tengan una especial relevancia para ellos.

- La consideración de la asamblea del grupo-clase, habitualmente con el profesor-tutor, como el primer lugar natural donde abordar los conflictos, para analizarlos y, en su caso establecer los mecanismos para su resolución.

- El establecimiento de mecanismos de mediación, en los que la participación de alumnado mediador, previamente formado; tiene

habitualmente excelentes resultados para la convivencia, sobre todo cuando los conflictos son entre el alumnado.

- La inclusión, de forma permanente o puntual, en organismos que las leyes no tienen previsto obligatoriamente.

Además de “buenas prácticas” como las anteriores es necesario que se considere el fracaso en las iniciativas de participación como un fracaso formativo de la institución, y se le trate como tal. Así cuando alguna iniciativa de este tipo no obtiene la respuesta adecuada, se opta por abandonarla con el poderoso argumento de falta de interés o de madurez del alumnado; pero generalmente no se articulan medidas correctoras o propuestas alternativas como cuando se fracasa en otros aspectos del trabajo educativo.

MADRID

Es ya un afortunado axioma, aunque resulte necesario revitalizarlo cada día, el sostener que la participación constituye un instrumento esencial que puede incidir de manera significativa en la mejora educativa. También es un aserto mil veces pronunciado que para participar es necesario un proceso formativo que procure un adecuado conocimiento del universo educativo y la adquisición de aquellas estrategias y habilidades que son imprescindibles para comunicarse e interactuar, como paso previo y obligado al ejercicio de funciones de índole específicamente participativa.

Sólo así se convierte la participación en un factor de calidad, es decir, un elemento valioso que puede incidir muy positivamente en el desarrollo y eficacia del proceso educativo, fomentando no sólo una escuela más creativa, dinámica y estimulante, sino también una sociedad más justa y solidaria.

Como es bien sabido, aunque la Constitución española de 1978 ya incluía en su artículo 27.4 el derecho a *"la participación de todos los sectores afectados en la educación",* es sobre todo a partir de la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) cuando la participación ocupa un lugar de relevancia en la legislación educativa, señalando en su artículo 27 que los poderes públicos deberán garantizar "*el ejercicio efectivo del derecho a la educación(…) con la participación de todos los sectores afectados".*

Asimismo, en artículos posteriores, la cita ley se refiere a una serie de órganos institucionales creados para el ejercicio efectivo de esta participación formal: Conferencia Sectorial, Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares Autonómicos, Consejos Escolares Territoriales y Municipales y Consejos Escolares de Centro.

Como complemento a la labor que realizan estas instituciones y desde el reconocimiento de la existencia de otras formas de participación que se desarrollan en el ámbito educativo (claustros, reuniones de delegados, actuaciones de las APA en los Centros, etc.) el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid elabora y aprueba anualmente en su Comisión Permanente un Plan Anual de Fomento de la Participación que tiene como objetivo último el de implicar a las comunidades educativas en la promoción, extensión y mejora de la educación en nuestra región. Se reseña a continuación el Plan para el año 2006 que ha sido aprobado en sesión de la Comisión Permanente celebrada el día 22 de febrero de 2006.

1. Plan de Actuación de Fomento de la Participación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para el año 2006.

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, en su empeño por mejorar la calidad de la participación en el seno de la comunidad educativa madrileña, dirige sus esfuerzos a promover actuaciones y espacios que faciliten la comunicación, la reflexión y el entendimiento entre todos los

agentes educativos y las distintas organizaciones e instituciones que contribuyen al buen rumbo de la educación en nuestra región.

Por razones obvias de coherencia con dicho propósito, esta Institución siempre se ha esforzado por ejercitar ese mismo principio en su propia forma de trabajar y en el modo de relación del que hacen gala sus miembros, cultivando en su seno la reflexión, el debate y el diálogo y buscando el máximo nivel de acuerdo en cuantas cuestiones resultan de relevancia para la promoción de la calidad de la enseñanza.

Respondiendo a tales imperativos, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ha diseñado el presente Plan de Actuaciones para el año 2006 con el ambicioso propósito de alentar la reflexión en distintos foros, de favorecer el encuentro y el diálogo entre los sectores implicados en la enseñanza y de querer avanzar en la suma de esfuerzos para así, con la participación de todos, poder contribuir al mejoramiento de nuestro sistema educativo.

1.- Tareas preceptivas

Son aquellas que vienen exigidas por la reglamentación explícita de este órgano de consulta y de asesoramiento de la administración educativa y que, por ello, constituyen un deber inexcusable:

- **Dictámenes**: Como es habitual, a lo largo del año, se prepararán en la Comisión de Dictámenes e Informes y se someterán a aprobación en la Comisión Permanente convocada al efecto el conjunto de los dictámenes e informes que sean sometidos a consulta por la Administración educativa.

- **Informe:** Elaboración y aprobación del *Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid*. *Curso 2004/05.*

- **Memoria:** Elaboración y aprobación de la *Memoria de actuaciones del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Curso 2005/06*.

2.- Actuaciones de fomento de la participación

Son aquellas que, sin ser expresamente preceptivas, nacen de la naturaleza misma de este órgano de participación de la comunidad educativa. Cada año se busca afianzar y consolidar los caminos abiertos y, obviamente se intenta abrir otros nuevos que favorezcan la comunicación, la reflexión y el acercamiento entre los distintos agentes, representantes y expertos del mundo educativo.

2.1 Actuaciones consolidadas

- **Jornadas**

  Organización y celebración de las *Jornadas del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid* que, como viene siendo habitual, abordarán aspectos de especial relevancia en el ámbito educativo a partir de la reflexión, propiciando la participación y el debate como elementos fundamentales para alcanzar una síntesis final de intenciones que contribuyan al avance en elementos fundamentales de nuestro sistema educativo.

- **XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado Murcia, del 23 al 26 de mayo de 2006.**

  Un año más, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid está convocado a participar en la reunión de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que en esta ocasión celebran su XVI Encuentro en la ciudad de Murcia, en fechas del 24 al 27 de mayo de 2006.

  Como viene siendo habitual, el Consejo Escolar anfitrión es quien propone el sujeto de estudio y deliberación que, una vez aprobado en la reunión de Presidentes celebrada al efecto, centrará su atención sobre *"La evaluación de la calidad del sistema educativo".*

La novedad más significativa de este XVI Encuentro consiste en que, por primera vez, se acordó partir de un texto inicial sobre el tema, elaborado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia, a excepción de tres capítulos que serán redactados con las aportaciones del conjunto de Consejos. Sobre ese texto los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado formularán las enmiendas o consideraciones que estimen oportunas.

- **Tertulias Educativas**

  Esta actividad, iniciada en el año 2004, se ha consolidado como un foro permanente de reflexión y debate sobre aspectos cruciales del sistema educativo, analizados desde diversos ámbitos del conocimiento científico y de la práctica docente.

  En el presente año, se pretende avanzar en la línea de mejorar y ampliar su difusión. Como novedad para el 2006, se ha programado una V Tertulia Educativa, dedicada al tema de la *Violencia en contextos familiares y escolares,* dentro del Salón del Estudiante *Aula 2006*, considerando precisamente el espacio que proporciona AULA como un lugar de encuentro de la comunidad educativa donde familias, profesorado y alumnado comparten intereses, preocupaciones y oportunidades.

- **Consejos Escolares Municipales**

Estudio sobre los modelos de composición, funcionamiento y regulación de los Consejos Escolares Municipales.

En la línea de dar continuidad a la labor iniciada por este Consejo en relación con la Administración local y desde la consideración de que los Consejos Escolares Municipales suponen una importante instrumento institucional de participación, este Consejo tiene previsto continuar con el proceso de estudio sobre el funcionamiento y la composición de los Consejos Escolares Municipales en el seno de nuestra Región y en el ámbito de las Autonomías.

En efecto, nada parece más propio de este Consejo Escolar Autonómico que ir generando, paso a paso, espacios de reflexión y prestando su colaboración para la pronta generalización de los Consejos Escolares Municipales en el conjunto de nuestra región, siempre lógicamente en la medida en que sea explícitamente reclamada nuestra participación y sea factible nuestra contribución.

- **AULA 2006**

Tras la experiencia de la participación del Consejo en la pasada edición de Aula, volveremos a estar presentes en AULA 2006 con el objetivo de dar a conocer el Consejo Escolar a través de una amplia muestra de publicaciones y otros elementos de carácter divulgativo que contribuyan a descubrir este servicio público como lugar de encuentro de todos los sectores educativos representados en el mismo, teniendo en cuenta que Aula es uno de los foros más adecuados para asegurar una amplia proyección.

Además de continuar con la gratificante experiencia de participación en el Salón del Estudiante, iniciada el año anterior, en esta nueva edición de Aula 2006 y, dentro de su oferta de actividades, este Consejo Escolar tiene previsto organizar el sábado, 11 de marzo, la *Jornada Aula 2006 Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo,* en el convencimiento de que familias y docentes son bien conscientes de que la tarea educativa consiste, más allá de la transmisión de un conjunto de conocimientos y de valores, en un sutil y delicado proceso de acompañamiento que apunta a formar personas libres y responsables, al tiempo que a forjar ciudadanos activos y participativos.

2 Nuevas actuaciones

Dentro de este capítulo de nuevos impulsos merecen especial relieve los siguientes proyectos:

- **Foro para la Convivencia**

Actuaciones para la prevención y erradicación de la violencia en la familia y la escuela

El fenómeno de la violencia, tanto el que se vive en el conjunto de la sociedad como el que aflora en el ámbito doméstico y escolar, constituye, en todas sus expresiones y grados, una problemática enormemente grave, compleja y delicada que genera un intenso sufrimiento, muchas veces oculto, y una cada más extensa y honda preocupación individual y pública.

En efecto, esta violencia, que se presenta en diferentes contextos y bajo formas muy variadas, se ha convertido en un sujeto de profunda preocupación en la escuela, en la familia y en la sociedad, demandando medidas eficaces para proteger a las víctimas y, consecuentemente, programas educativos de prevención que contribuyan a generar actitudes de respeto, solidaridad y convivencia.

Por todo ello, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, con el ánimo de prestar un servicio a la comunidad educativa (alumnado, padres y madres, profesorado y otros agentes educativos), se propone constituir en el seno de su Comisión Permanente un Foro para el fomento de la convivencia en la escuela y en la familia, del que se obtendrán un conjunto de reflexiones y de pautas que les permitan ahondar en la prevención y encarar satisfactoriamente las situaciones de conflicto y de violencia escolar y/o de género.

Entre las funciones a desarrollar por el Foro destacan la propuesta de medidas de carácter educativo que contribuyan a enriquecer y mejorar la calidad de la convivencia y a erradicar actitudes y comportamientos violentos en los centros educativos y en el ambiente familiar, junto con la emisión anual de un documento de reflexiones y propuestas que supongan una orientación, un marco de referencia y un avance para la comunidad educativa a la hora de abordar sus propios planes.

El Foro se reunirá al menos una vez al trimestre, para abordar cuestiones relativas a los asuntos reseñados. La peculiaridad principal de estas reuniones residirá en que a ellas asistirá siempre, como miembro de la misma, la persona titular del órgano directivo de la comunidad de Madrid competente en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a que se refiere la *Ley Integral contra la violencia de género de la Comunidad de Madrid*, así como, podrán asistir, en calidad de invitados, un máximo de tres expertos que, desde diferentes perspectivas, contribuyan a facilitar una visión integradora y global de los asuntos a tratar en las distintas reuniones. Estos expertos, así como los asuntos a tratar, serán designados y adoptados por acuerdo de la Comisión Permanente.

- **Actuaciones con familias**

Jornada Aula 2006: Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo.

Como ya se apuntó, partiendo de la necesidad de que familia y escuela establezcan sólidos niveles de comunicación y de cooperación, se llevarán a cabo distintas iniciativas y actuaciones a lo largo del año, dirigidas al colectivo de familias, considerado éste como uno de los sectores esenciales de la tarea educativa y teniendo en cuenta su imprescindible participación en la misma.

La primera de ellas tendrá lugar el 11 de marzo, como una actividad enmarcada en la programación de AULA 2006 bajo el título de "Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo".

- **Actividades de Proyección Exterior**

A través de las actuaciones que se enmarcan en este apartado se pretende enriquecer nuestra reflexión y experiencias con las de otras comunidades autónomas y países de nuestro entorno, abriendo la posibilidad de participar en proyectos y programas que promuevan la investigación, el estudio y el intercambio de experiencias.

Proyecto *Madrid Éxito para Todos*

El British Council trabaja con la Comunidad de Madrid, a través de la partcipación de cinco centros educativos en Madrid Capital y un equipo del *Birmingham City Councils Education Departament,* en un proyecto piloto que busca métodos a través de los cuales los centros puedan integrar a los alumnos procedentes de ambientes inmigrantes de una manera satisfactoria. Se trata de reflexionar y estudiar las principales dificultades que tienen en este tema y diseñar *un Plan de Actuación que mejore la atención a la diversidad a través de la participación de los alumnos inmigrantes y de sus familias en el centro.*

Por lo tanto, se trataría de llevar a cabo un proyecto de **mejora de la participación de las familias y del alumnado de origen extranjero**, enriquecido con las experiencias aportadas por expertos del British Council y a través de la participación en el diseño no sólo de los profesores del propio centro, sino de todos los colectivos implicados.

Esta actividad constituye un sin duda ilusionante proyecto educativo, en el que está participado activamente el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, por cuanto que favorecen la reflexión y el debate sobre la participación de las familias de ascendencia extranjera que, por diversas circunstancias, han llegado al espacio

común europeo y tratan aquí, con su trabajo y su esfuerzo, de reconstruir sus vidas en la vida del centro.

El Consejo Escolar de la Comunidad, dentro de su Plan de Fomento de la Participación, ha querido alentar esta iniciativa de participación de las familias de los alumnos extranjeros en el citado proyecto, entendiendo que uno de los quehaceres medulares de la escuela es el crear redes duraderas y sólidas de convivencia intercultural basada en los derechos sociales, como garantía del bienestar de las personas que, cualquiera que sea su procedencia, viven en nuestra Comunidad.

3. Difusión General

Como contribución a la mejora de la calidad de nuestra enseñanza, este Consejo Escolar considera de especial relevancia la elaboración y difusión de diversos materiales y publicaciones en la consideración de que puedan ser de interés y utilidad para un amplio sector de nuestra comunidad educativa. En esta línea, se continuará con el proceso de mejora y actualización de la página web iniciado en el pasado año y se publicará en diversos soportes el contenido de las jornadas, cursos, informes y estudios que se realicen en el presente año.

▪ Boletín Informativo

En la seguridad de compartir la convicción de que la educación es una tarea indispensable para la sociedad y que desde este órgano de consulta y de participación se puede implementar el mejoramiento de nuestro sistema educativo, se pone en marcha el Boletín Informativo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, confiando en que pueda cumplir el propósito con que ha sido concebido.

Por todo ello, surge este Boletín Interno que pretende ser un instrumento ágil y eficaz para que los Sres.Consejeros y Consejeras del Consejo Escolar de la Comunidad estén debida y puntualmente informados de todas y cada una de sus actuaciones.

Ateniéndose escrupulosamente a su condición de Boletín Informativo, resulta obvio que esta publicación no puede estar sujeta a una predeterminada periodicidad. Por la misma razón, en él se ofrecerá estrictamente información sobre las actividades realizadas por este Consejo o sobre aquellas previstas para su próxima ejecución.

MURCIA

El concepto de Comunidad Educativa, aplicado a un centro educativo, engloba a cuantas personas e instituciones inciden en la educación de determinados alumnos, por tanto implica la cooperación de padres, profesores, personal de servicios administrativos, representantes municipales y, por supuesto, a los propios alumnos.

La participación formal de los padres en la educación, puede remontarse a 1931 y, aunque escasa y sin concreción, a la Ley de 1970. Pero no es hasta la Constitución de 1978, la LOECE de 1980 y la LODE de 1985, cuando se configura, regula y efectúa la participación efectiva. Las leyes posteriores mantienen tal regulación, como la LOGSE, o introducen correctores, como la LOPEG y la LOCE.

A tenor de la legislación vigente, la participación formal de todos los miembros de la Comunidad Educativa se canaliza por medio del Consejo Escolar del Centro, siendo su eficiente funcionamiento básico para la mejora del centro.

El Consejo Escolar debe evaluar: el Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual, el desarrollo de las actividades escolares complementarias, la evolución del rendimiento escolar de los alumnos y la eficacia en la gestión de los recursos humanos y materiales. También debe conocer las evaluaciones que realiza el Claustro de Profesores respecto a: los proyectos curriculares de cada etapa y ciclo, el proceso de enseñanza, la evolución del rendimiento escolar, así como los aspectos docentes incluidos en el proyecto educativo y en la programación general anual.

De esta ingente cantidad de trabajo deben surgir los informes que recogen la valoración de la evolución de todos los procesos, integran la memoria anual y son la base de la Programación General del curso siguiente.

Por el contrario, puede ocurrir que los correctores que se reclaman, y se muestran como necesarios, no son suministrados por las administraciones correspondientes. Tal dejación de funciones administrativas, aunque reclamables por diferentes medios, producen un efecto de retroceso en el estímulo y el esfuerzo de la comunidad educativa por mejorar el centro y la educación de los alumnos.

La participación de los padres en los órganos de gobierno de los centros escolares debería incentivar la participación ordinaria, real y constante que ayude a mejorar la educación de sus hijos. Por tanto, los padres deben participar en la mejora del centro a través de la intervención institucional, y en la colaboración estrecha con el profesorado para influir eficazmente en la educación de sus hijos.

Esta participación continua, concreta, única y personalizada, entra directamente en el campo de la tutoría, canal imprescindible y en doble

dirección padres-profesores/profesores-padres, capaz de conseguir el mejor desarrollo personal de cada alumno en particular y del grupo en general. Por ello no podemos hablar de participación en la mejora de la educación si, previamente, no se organiza, forma, perfecciona y ejecuta, de manera específica y eficaz, la función tutorial. No se trata sólo de pagar un complemente de tutoría a todos los profesores, sino de valorar y exigir tal función bien hecha.

Siendo fundamental la comunicación fluida entre padres, profesores y alumnos, **el instrumento básico es la entrevista,** cuya periodicidad debe estar prevista en el plan de acción tutorial y estructurada, entre otros, en torno a los siguientes aspectos:

1. Conocimiento del alumno.
2. Análisis de los problemas
3. Toma de decisiones.
4. Diseño de tareas
5. Distribución de responsabilidades.
6. Introducción de correctores o refuerzos.
7. Seguimiento de las actuaciones

Como conclusión en este apartado entendemos que toda actividad debe ser evaluada para conseguir la mejora del proceso, tal y como reza el eslogan del VI Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia con Consejos Escolares Municipales y de Centros: ***evaluamos para progresar***.

Por tanto, proponemos:

A) Que los consejos escolares realicen, al final de cada curso escolar, la **evaluación de su propio funcionamiento** y se auto propongan medidas de mejora y programen la introducción de correctores.

.

B) Que los centros diseñen programas y espacios de encuentro, que posibiliten y estimulen la reflexión de las familias, para que discutan, **observen y evalúen su propia tarea como padres** en la educación de sus hijos, y puedan aprender a modificar su actitud o sus estrategias educativas, para favorecer la coordinación y el encuentro familia-escuela con el fin de unificar criterios educativos dirigidos al alumnado.

C) Que sean tenidos en cuenta por las administraciones educativas las propuestas, valoraciones, dictámenes e informes que los Consejos Escolares de cada Comunidad Autónoma emitan.

D) Participación activa de toda la Comunidad Educativa.

NAVARRA

Eugenio Ibarzábal Aramberri, especialista en temas de calidad, suele iniciar sus sesiones formativas recordando que esa calidad no es la panacea universal para todos los males que se ciernen sobre los sistemas educativos, pero contribuye a que el bosque se vea más claro, sin tanta maleza. Toda la comunidad educativa acaba siendo beneficiaria de los bienes de la gestión de la mejora continua, pero quienes primero los agradecen son los equipos directivos. El trabajo cooperativo, la reflexión compartida, la estandarización de lo que se hace habitualmente, la comparación con otras entidades de características similares..., contribuyen a que los líderes del centro vean que su labor va dando sus frutos de manera continuada.

Siempre hay recelos en los Claustros y quien asocia calidad con neoliberalismo, pero la colaboración está aumentando en una proporción geométrica. Cada vez son más los profesores que se incorporan a un nuevo centro y son acogidos con un protocolo pensado y una amplia documentación para que el aterrizaje les resulte más cómodo. Es una experiencia que suele valorarse muy positivamente por el personal afectado.

Los equipos directivos van delegando con mayor frecuencia responsabilidades en otras instituciones como la CCP o los Jefes de Departamentos. La comunicación en cascada es un hábito cada vez más corriente, con lo que supone de menor desgaste para los líderes de la dirección y de seguridad de que la información llega a todo el personal del centro.

A través de las encuestas de satisfacción, que se pasan a profesores alumnos y familias, es posible delimitar distintas fortalezas y debilidades, a las que hay que potenciar en su caso, e ir reconduciendo en el otro. Las vías de comunicación con las familias se amplían y se reducen los plazos en que los datos sobre el alumnado llegan a su destino.

Incluso el Personal de Administración y Servicios (PAS), de modo más cotidiano se va viendo concernido por los procesos de calidad. En algunos casos es el personal administrativo quien sistematiza toda la documentación facilitando enormemente la labor de los equipos directivos; y hay experiencia de participación directa de conserjes y personal de mantenimiento en experiencias concretas, por ejemplo, en planes de ahorro energético o de optimización de recursos materiales.

VALENCIA

La Constitución Española recoge el derecho fundamental a la educación y dentro del mismo derecho la participación de los profesores, padres y alumnos en la gestión de los centros docentes. La participación de todos los sectores implicados en la educación es un factor esencial para elevar la calidad de la enseñanza, así como también para reforzar la autonomía de los centros y la capacidad de iniciativa y, también para promover actuaciones innovadoras en los aspectos pedagógicos y organizativos de los centros.

Hablar de participación es sin duda hablar de democracia. Y democracia significa que todas y cada una de las personas que integran una sociedad tienen el deber y el derecho de organizarla, de tomar decisiones sobre el funcionamiento colectivo, de emprender iniciativas para resolver los problemas que en la misma se originan, etc., en pocas palabras, crecer en libertad individual y en participación colectiva, ser actores de su propio destino como colectividad.

La **Comunidad Educativa** debe sentir la escuela como algo suyo que debe cuidar, conservar, proteger y mejorar. Acabar con la apatía reinante sólo será posible si los padres y madres, profesorado y alumnado se sienten protagonistas del proceso educativo, y encuentran sentido a su actividad dentro de las estructuras que se establezcan en el centro (claustro, asociaciones de madres y padres, de alumnado, consejo escolar, aula, etc).

La participación no solamente es una buena predisposición, sino que necesita de cauces claros que permitan asumir compromisos a los diferentes protagonistas o sectores que conforman la comunidad educativa; el valor de la participación se ha de aprender, es una tarea educativa, porque participar es asumir, eminentemente, un compromiso.

Se hace necesario educar en los compromisos, en la responsabilidad y para ello es necesario que de una forma democrática y ordenada se asuman compromisos cada día y en cada momento. La creciente tecnificación de los procesos educativos así como la burocratización de los centros hace que los sectores adopten la participación como derecho pero no totalmente como deber, no se sienten representados en la acción de gobierno del equipo directivo. Es por ello que el centro educativo debe ofrecer los instrumentos de análisis y organización de la convivencia para que se pueda dar un sentido profundo de participación, creando una cultura de la participación en la que también se gobierna.

La autonomía organizativa y pedagógica de los centros debe permitir la aparición de una organización basada en un proyecto educativo que incluya las aportaciones de los diferentes sectores no como unos elementos más sino como ejes sobre los que se articule la organización del centro. Para ello se necesita:

a. Crear una cultura participativa entre todos los sectores que componen la comunidad escolar.
b. Introducir la participación desde el inicio de la vida escolar y en el

contexto más próximo: el aula.

c. Buscar cauces de participación adecuados que permitan integrar a todos los sectores del centro en un proyecto común.
d. Educar en la participación, dando responsabilidades y enseñando a asumirlas.
e. Diseñar planes de convivencia, modelos de coeducación, que permitan una autentica igualdad participativa y de oportunidades.

La cultura participativa supone que todos los sectores se sientan integrados en un proyecto común; cultura que requiere de tenacidad, convencimiento, realismo y fijación de metas sucesivas para que no sea tarea de un año, ni de un mandato, sino que de las relaciones y estructuras de participación de los sectores se vaya generando un proyecto sólido para que en los sucesivos relevos no suponga una vuelta atrás y menos un abandono.

Sin embargo, la participación es un camino lleno de dificultades y de idas y venidas en el marco legislativo, y de mayores dificultades respecto a las voluntades de las administraciones en desarrollarlas en la práctica, situación que está llevando a un gran número de Consejos Escolares a no ser más que un órgano burocrático.

En primer lugar es necesario clarificar y definir el tipo de relaciones deseables entre los padres y las madres y el resto de la comunidad educativa: de información, de colaboración, de consulta, de decisión, etc. Para ello es necesario que el centro, y ahí el profesorado tiene un papel decisivo, se plantee como una prioridad la participación de las familias entendida como una colaboración necesaria, imprescindible y muy valiosa.

Respecto al alumnado, consideramos que es imposible mejorar la escuela y la práctica pedagógica sin dar mayor protagonismo al alumnado en todas las actuaciones escolares. Es evidente que hay un marco legal de referencia, pero también es cierto que ese marco legal no impide negociar con las alumnas y los alumnos, los temas a tratar en función de sus intereses y preocupaciones. Que podemos tener al respecto cierta autonomía. Y que, a pesar del miedo que nos dan los cambios, se puede empezar por pequeñas parcelas.

Respecto a los equipos directivos, es un hecho que en muchos centros hay verdaderas dificultades para elegirlos. Creemos que la dirección de un centro comporta tareas de gestión administrativa, pero también y fundamentalmente de representación democrática y de orientación pedagógica. Estas tareas deben ser explicitadas y concretadas en proyectos de trabajo que sean el resultado de debates y decisiones colectivas.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

1º) La participación plural de la sociedad y de los sectores más directamente afectados en el ámbito educativo en la vida diaria de los centros nace de la propia *Constitución* vigente, donde se recoge la presencia de profesores, padres y alumnos en los órganos de control y gestión de los centros, quedando de esta manera abiertos canales fluidos de comunicación entre la sociedad y los centros y evitándose, de esta manera, que las acciones educativas emprendidas desde las familias, los centros docentes y la propia sociedad en su conjunto resulten neutralizadas si no caminan en la misma dirección.

2º) Las sociedades de nuestros días demandan de la Escuela no solamente la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, sino también la solución de un cúmulo de problemas que no tienen su origen en el ámbito educativo y que hasta tiempos recientes eran ajenos al mismo. Las nuevas necesidades que se plantean en la actualidad, ligadas al trabajo de ambos cónyuges y al menor tiempo dedicado a la educación de los hijos, han ocasionado que en numerosos casos se delegue en el centro docente una muy importante parcela educativa que antes se desarrollaba en el seno familiar.

3º) Las sociedades modernas se encuentran inmersas en dinámicas de cambios acelerados que generan corrientes de demandas canalizadas hacia el sistema educativo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de inmigración y las sociedades multiculturales que los mismos producen, las nuevas formas de relación entre personas y grupos culturales y sociales o la denominada *globalización* económica y cultural, entre otros aspectos, ocasionan que las nuevas realidades existentes y la problemática que surge de las mismas busquen una respuesta en el sistema educativo.

4º) De esta manera se aprecia que la sociedad ha incrementado sus demandas hacia el sistema educativo, de forma desconocida hasta tiempos recientes. Es necesario ser conscientes de que los cambios tan profundos que han sufrido tanto la familia, como la sociedad en su conjunto, han creado una nueva situación que conlleva nuevos problemas, a los que hay que buscar nuevas soluciones. La escuela actual no da, ni puede dar respuesta a las necesidades que hoy le reclama la sociedad. Para ello sería necesario que la institución escolar evolucione a la par que lo hace la sociedad, lo que reclama los planteamientos de nuevas funciones. Al

referirnos a nuevas funciones se pide que la escuela del siglo XXI se adapte a las necesidades de la sociedad. Lo que no significa que dichas funciones tengan que desempeñarlas el profesorado que actualmente trabaja en los centros docentes, ni que se tengan que desarrollar con el mismo horario que hoy tiene la escuela, ni que esta permanezca abierta el mismo tiempo. La escuela, para sumir las nuevas funciones, necesita repensar y reestructurar la organización escolar, los tiempos escolares y los espacios escolares. De lo contrario será imposible que pueda responder con la eficacia que exige la sociedad actual a estos nuevos retos y se seguirá abriendo cada vez más una brecha profunda entre el pasado y el presente.

5º) La observación de nuestra realidad escolar nos revela que en el momento presente se ha logrado una escolarización del 100% del alumnado desde los seis hasta los dieciséis años de edad, con lo que permanece integrado en el sistema educativo, hasta la edad indicada, un elevado número de alumnos que antes se encontraban al margen del mismo. La circunstancia anterior produce que un determinado porcentaje de alumnado se encuentre cursando estudios sin la suficiente motivación y pueda generar problemas de convivencia y relación en el interior de los centros. A lo anterior se une el creciente número de alumnos de diverso origen cultural y étnico, derivado del aumento de las corrientes migratorias existentes en nuestro país, alumnos que presentan una problemática específica y que requieren una atención particularizada por parte del sistema educativo, lo que dificulta la respuesta educativa en los centros e incrementa la necesidad de recursos personales y materiales de los que debe disponer.

6º) A la situación anterior, se debe añadir que los nuevos enfoques sobre los tradicionales principios de esfuerzo, disciplina y formas de relación entre los niños y jóvenes con sus mayores vierten sobre el ámbito escolar un potencial de conflictividad desconocido hasta fechas recientes. Asimismo, la difusión por los medios de comunicación de conductas discutibles, que la sociedad refuerza y que son idealizadas como modelos a seguir por parte de los alumnos, repercuten directamente en las tareas educativas, tanto en la familia como en los centros, dificultando la adopción de determinadas actitudes y valores.

7º) Las expectativas mutuas entre la sociedad y su sistema educativo, así como la interacción que surge entre ambas realidades, hace ineludible fomentar y mantener los canales institucionales y los canales informales de comunicación. La *participación* real y efectiva de la sociedad en el conjunto

del ámbito educativo y la *participación* de los integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, alumnos y profesores) en los órganos de gobierno colegiados de los centros se convierte en un principio irrenunciable, que se encuentra sustentado, como se ha indicado anteriormente, en nuestra propia *Constitución*, y cuya potenciación representa el vehículo básico a través del cual las expectativas mutuas existentes entre la sociedad, las familias y los educadores pueden encontrar una vía de comunicación en ambos sentidos, comunicación sin la cual no resulta sencillo responder a las demandas planteadas entre la sociedad y la Escuela.

8º) Teniendo en consideración lo anterior, las Administraciones educativas deben desarrollar una política de fomento y apoyo de la participación como elemento consustancial del sistema. Dicho apoyo debe canalizarse no solamente mediante vías normativas que faciliten dicha participación, sino asimismo con un decidido apoyo en medios materiales e infraestructuras que sirvan para el sostenimiento del asociacionismo de los integrantes de la comunidad educativa.

SÍNTESIS

La participación entendida como “ser parte de” se fundamenta en la intervención sistemática y organizada de las personas y las instituciones en el desarrollo y mejora continuada del proceso educativo. Supone una implicación que incide significativamente en la activación de los resortes personales e institucionales asociados a la realización satisfactoria de la acción educativa y a los procesos de cambio.

Cabe insistir en el carácter especialmente dinamizador de la participación. La construcción de la calidad de la educación exige que todos los agentes que intervienen en ella actúen con decisión y solvencia ante las inercias sociales y de todo tipo a las que todos estamos abocados, y que pueden llegar a paralizar o esterilizar muchos procesos honestos de innovación.

La participación real y efectiva de la sociedad en el conjunto del ámbito educativo y la participación de los integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, alumnos y profesores) en los órganos de gobierno colegiados de los centros se convierte en un principio irrenunciable, cuya potenciación representa el vehículo básico a través del cual las expectativas mutuas existentes entre la sociedad, las familias y los educadores pueden encontrar una vía de comunicación en ambos sentidos, comunicación sin la cual no resulta sencillo responder a las demandas planteadas entre la sociedad y la escuela.

La participación de la comunidad educativa en el gobierno y la gestión de los centros escolares ha supuesto, sin duda, un importante instrumento de profundización en la democratización del sistema y constituye un factor fundamental para asegurar la implicación y el compromiso del profesorado, de las familias y de los alumnos.

Los consejos escolares constituyen observatorios privilegiados de la realidad educativa y deben tener entre sus objetivos canalizar orgánicamente la participación de la comunidad.

Reúnen un conjunto de características únicas en el sistema:

- Tienen carácter inclusivo. Reúnen a los agentes más relevantes que operan en el ámbito socioeducativo.
- Gozan de un amplio margen de independencia.
- Tienen estructura organizativa propia.
- Tienen una amplia experiencia en la cultura del consenso.
- Actúan en todos los niveles significativos del sistema: estatal, autonómico, territorial y centro.

A los consejos escolares les corresponde participar en:

- La concreción del modelo de calidad.
- La concreción del sistema de evaluación.
- El análisis y valoración de los resultados.

- La toma de decisiones de mejora.

Así pues, la participación del conjunto de la comunidad educativa es uno de los elementos básicos de desarrollo de la calidad y se considera fundamental en la definición de los objetivos del sistema educativo, en la determinación de los procesos evaluativos, en la valoración de los resultados y en la toma de decisiones de mejora.

De este modo debe abordarse desde una perspectiva global que pone el acento en una visión integrada de las relaciones y responsabilidades que los distintos colectivos mantienen en el seno de una institución. También la colaboración de los ayuntamientos en su responsabilidad de ayudar a la cohesión social es un factor importante.

Se destaca que la participación de los padres y madres en el centro educativo juega un papel determinante en la construcción de la convivencia escolar adoptando diversas modalidades, aunque básicamente se podrían diferenciar dos tipos: la implicación individual (acción tutorial) y la implicación colectiva (AMPA, consejos escolares…). Su necesidad queda demandada de una manera insistente y de forma extensiva por todos los Consejos Escolares.

Esta cultura de la participación ha condicionado sustancialmente el funcionamiento de la institución escolar y, aun siendo cierto que este modelo se ajusta a los requerimientos de las sociedades democráticas, no es menos cierto que ha generado nuevas situaciones de relación que inciden decisivamente en el clima de convivencia de la escuela.

Es evidente, no obstante, que no ha calado y no se ha potenciado suficientemente. Aún hay casos en que padres y profesores no adoptan actitudes favorables a la colaboración y a la aceptación de compromisos mutuos desde el respeto y conocimiento de sus derechos y deberes. Muchos padres perciben que su presencia en el consejo escolar, órgano de máxima representación del centro, es la de meros espectadores que disciplinadamente deben acatar las decisiones del colectivo mayoritario: el profesorado.

De todas formas el valor de la participación se ha de aprender, es una tarea educativa, porque participar es asumir, eminentemente, un compromiso y debe incidir en la formación ciudadana de los alumnos que así aprenden a intercambiar puntos de vista y tomar decisiones como fruto de la negociación y el consenso, y que, a su vez, les ayuda en su maduración personal y en su implicación en los procesos democráticos de nuestra sociedad.

Se demanda que aumente la participación real del alumnado en función de sus edades, a través de los cauces ya establecidos (junta de delegados, comisión de convivencia, presencia en el consejo escolar, etc.). Desde la administración y desde los centros educativos, se debe potenciar la

participación del alumnado a través de las asociaciones de alumnos y alumnas.

La autonomía organizativa, pedagógica y económica de los centros debe permitir una gestión que, basada en el proyecto educativo, incluya las aportaciones de los diferentes sectores, no como unos elementos más, sino como ejes sobre los que se articula el centro. Así, debe funcionar como una organización capaz de aprender desde la evaluación de su propia práctica y de detectar sus necesidades de formación. En este sentido, la relación entre autonomía de centro y participación es fundamental.

Es necesario que el centro, y ahí el profesorado tiene un papel decisivo, se plantee como una prioridad la participación de las familias entendida como una colaboración necesaria, imprescindible y muy valiosa.

Es un hecho que la existencia de unas adecuadas relaciones entre ambas instituciones es un factor de calidad de primer orden. Todos los expertos, cualquiera que sea su tendencia, dan cuenta de que las buenas relaciones, la coordinación, la colaboración entre la escuela y la familia contribuyen a una educación de calidad. Sin embargo tanto padres y especialmente los profesores están poco satisfechos de la manera en que actualmente están organizadas esas relaciones, aunque se ha operado en poco tiempo una mejora sustancial en la atención individual y familiar a través de la acción tutorial. Asimismo, las AMPA siguen siendo organizaciones que vertebran el movimiento de padres y madres en la comunidad educativa. En este mismo sentido, se considera el tema de la formación dirigida a los padres y madres a desarrollar desde el consejo escolar de centro como plataforma para abrir otras vías de participación que hasta ahora, al parecer, no han sido suficientemente motivadoras.

Finalmente, destacar que a través de sus aportaciones, los diversos Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado han apuntado también consideraciones y propuestas concretas relativas al funcionamiento de los centros para mejorar la participación de la comunidad educativa, especialmente referidas a les padres y madres y al alumnado. Asimismo algunos Consejos han expuesto experiencias que llevan a cabo para potenciar la participación.

Con todo, el tema de la participación abre numerosos interrogantes sobre los que habría que reflexionar y debatir, orientando así su desarrollo progresivo en el marco de los consejos escolares. Recogemos entre ellos los siguientes:

- ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre la participación y la calidad educativa?
- ¿En qué aspectos puede la participación, constituir un factor esencial en el desarrollo de la calidad educativa?
- ¿Cuáles son los colectivos fundamentales que deberían implicarse para activar los procesos participativos?

- ¿Qué papel deberían jugar los Consejos Escolares Autonómicos en la dinamización de la participación?
- ¿Cuáles son los obstáculos previsibles más importantes?
- ¿Qué estrategias habría que implementar para superar las dificultades y fomentar el desarrollo de la participación?
- ¿Cuáles son los ámbitos de decisión específicos relacionados con la gestión de la calidad, sobre los que los Consejos Escolares deberían participar de forma activa, decidida e ineludible?
- ¿En qué medida la autonomía de los centros incide en el desarrollo y consolidación de la cultura de la participación?

Después de valorar positivamente esta síntesis, el grupo de trabajo de la mesa número dos elaboró las siguientes conclusiones:

La participación del conjunto de la Comunidad Educativa, en el seno de la institución, es uno de los elementos básicos e irrenunciables de calidad. Dado que la participación debe aprenderse, es conveniente que se facilite la participación real del alumnado.

No se puede gestionar la educación sin la participación de todos los sectores implicados y sin los tiempos necesarios para cada colectivo. Las asociaciones de padres y las asociaciones de alumnos son escuelas de ciudadanía y de desarrollo de capacidades que no se recogen en los libros.

Las relaciones de coordinación y colaboración entre los distintos colectivos, de centro educativo, familia y alumnado, deben abordarse desde la perspectiva de asunción de responsabilidades, como medio de mejorar la convivencia en los centros educativos.

La autonomía organizativa, pedagógica y económica de los centros debe permitir una gestión que, basada en el proyecto educativo, incluya las aportaciones de los diferentes sectores.

Los Consejos Escolares, como observatorios privilegiados de la realidad educativa, deben tener entre sus objetivos la canalización de la participación de la comunidad.

5.5 LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y DE PADRES

ARAGÓN

La exigencia de formación del profesorado se hace cada vez más evidente. La atención a la diversidad, dentro de un marco comprensivo, no es una tarea fácil, y por tanto necesita de una adecuada estrategia formativa que ayude a abordar las diferencias en capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, con las suficientes garantías de éxito. En este sentido, los programas de formación, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, y es una responsabilidad de las administraciones educativas, de las organizaciones empresariales de enseñanza, en el caso de los centros concertados, y de los propios centros. Sobre esta base, y teniendo en cuanta las necesidades formativas del profesorado detectadas desde los Centros de Profesores y Recursos (CPRs) y desde las Unidades de Programas de los Servicios Provinciales, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte establece, cada curso escolar, unas líneas prioritarias de actuación, que conforman el diseño del Plan de Formación del Profesorado en Aragón.

El Consejo Europeo de Lisboa, encomienda a los países de la Unión Europea, poner en marcha los ajustes necesarios en los sistemas de educación y de formación, con el fin de adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Estos procesos de adaptación aluden a la necesidad de establecer un marco europeo de referencia donde se puedan definir las nuevas competencias básicas que se deben adquirir para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida.

En consonancia con dichas indicaciones, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, viene adoptando medidas para el desarrollo de un modelo educativo solidario y de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades y contribuya al fomento de la educación en valores y el pleno desarrollo de la persona. Entre dichas medidas, se encuentran las que han permitido la consolidación y mejora de la formación permanente del profesorado.

Por ello, el Plan de Formación del Profesorado en Aragón se presenta como un programa marco para la formación permanente del profesorado, adaptado a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de fomentar la educación en valores y la mejora de los niveles de aprendizaje, apoyándose en la proximidad de los recursos, la fundamentación de la práctica profesional, la consideración del centro educativo como eje de la formación y la utilización de estrategias diversas de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado.

El profesorado y los centros docentes, cuentan con una adecuada Red de Centros de Profesores y Recursos, ya que se considera que son el elemento esencial de dinamización de la formación permanente, así como de la innovación e investigación educativa, tratando de promover el desarrollo profesional del profesorado en un marco de reflexión de su propia práctica educativa.

Al mismo tiempo resulta fundamental que sea en los propios centros educativos, donde se lleve a cabo la formación, respondiendo a sus propias necesidades, con el adecuado asesoramiento desde los Centros de Profesores y Recursos. El trabajo de los asesores es complejo, ya que deben desenvolverse en un proceso continuo de cambio para adaptarse a las necesidades educativas cada vez más variables y complejas.

Con la confección del Plan Regional, se pretende ofrecer las herramientas necesarias para afrontar las diversas situaciones ante las que se encuentra o se pueda encontrar el profesorado en la práctica cotidiana de la docencia, responder a las necesidades del Departamento y, finalmente, avanzar en paralelo con lo que la propia sociedad exige de la escuela y del proceso educativo de nuestro alumnado.

ASTURIAS

El Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado es el instrumento específico y preferente de planificación, desarrollo y evaluación de aquellas actividades que contribuyan a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado y, por tanto, incide de forma importante en la **mejora de los procesos de la calidad.** Se trata de un programa marco para la formación continua del profesorado basado en la proximidad de los recursos, la fundamentación de la práctica profesional, la consideración del centro educativo como eje de la formación y la utilización de estrategias diversificadas.

El Plan se sustenta en una determinada consideración de la sociedad, de la educación y del tipo de profesorado necesario para dar término al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una educación de calidad. A través de él se definen, entre otras cuestiones:

- Los objetivos y las líneas prioritarias la formación permanente del profesorado en función de las necesidades detectadas.
- Las actuaciones y los programas específicos de formación continua para los distintos ámbitos docentes

El Plan de Formación Permanente del Profesorado, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 62/2001, de 28 de junio, por el que se regulan las actuaciones relativas a formación permanente del profesorado y la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades correspondientes, es el instrumento específico y preferente de planificación, desarrollo y evaluación de aquellas actividades que contribuyan a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado.

El objetivo final es conseguir una educación de calidad para todos. Para ello, la educación ha de dotar a cada persona de la capacidad de comprenderse a sí misma y de comprender a los demás, desarrollando valores democráticos y permitiendo que cada cual sea capaz de seleccionar, ordenar, interpretar y utilizar convenientemente la información que se le ofrece por distintas fuentes.

El Plan de Formación Permanente del Profesorado se sustenta, por tanto, en una determinada consideración de la sociedad, de la educación y de las competencias profesionales necesarias para que la intervención docente posibilite el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de una educación de calidad y de equidad.

La globalización, la sociedad de la información y la diversidad cultural se han convertido en descriptores de este momento. En este contexto tiene un nuevo sentido el significado de educar para la vida y para la convivencia, entendida como el proceso de dotar a individuos y colectivos de recursos

suficientes para interpretar la realidad que les ha tocado vivir, capacitándoles para ser protagonistas de los cambios sociales y participar activamente en los procesos de toma de decisiones en su entorno más inmediato. Fomentar la educación en valores es un compromiso social que debe abordarse simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El nuevo marco europeo de referencia centra su interés principal en la identificación de las competencias básicas, es decir aquello que se considera indispensable en la formación del alumnado para una participación en la sociedad a lo largo de la vida, lo cual exige reorientar los modelos educativos.

En el contexto de permanente cambio social, una de las tareas más relevantes para el sistema educativo es contribuir a superar los factores de desigualdad, evitando convertirse ella misma en un factor de exclusión social. Educar en la igualdad supone hacer hincapié en procesos de tolerancia e igualdad de oportunidades, evitando hablar de posiciones de superioridad o inferioridad, haciendo un uso no sexista del lenguaje, fomentando la formación de personas autónomas y promoviendo procesos dialógicos de deliberación compartida y no competitiva. Esto implica opinar sin agredir a las personas que piensan de forma distinta, respetando la formación autónoma de juicios e ideas y promoviendo la utilización de un lenguaje positivo.

ISLAS BALEARES

El profesorado, factor de calidad

Tanto la LOGSE como la LOCE como el proyecto de la LOE reconocen que el profesorado es un factor de calidad de educación. Asimismo existe unanimidad en considerar al profesorado como agente de calidad en los estudios de las escuelas eficaces y en los modelos de calidad total. Nadie pone en duda que la formación docente es vital para una buena calidad educativa. Por ello, la Comisión europea tiene como objetivo a conseguir la mejora de la formación de profesores y formadores".

El problema de la formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado debe estar conectada con la práctica docente posterior así como estar conectada a las necesidades reales de la escuela de hoy y a los nuevos retos de la educación en la sociedad actual. Por todo ello, se considera que debería ser un objetivo prioritario de la Administración pública **innovar y renovar la formación inicial de los educadores, maestros y profesores.**

Esta innovación y renovación de la formación inicial debe abordarse desde situaciones diferentes según el nivel educativo, según se trate de la educación infantil, primaria o secundaria.

En el caso de la **formación de los maestros y maestras** se parte de un modelo que prima –en teoría- la formación práctica (saber hacer) mediante la especialización y el estudio de las didácticas específicas en detrimento de otros aspectos como la formación académica (saber) y de competencias en las TIC, acción tutorial, aprendizaje individualizado, resolución de conflictos, atención al alumnado inmigrante, competencias lingüístico-comunicativas, etc. En general, se percibe como deficitaria.

El caso de la **formación del profesorado de secundaria** es diferente. En primer lugar, no existe una carrera docente de profesor de secundaria, esto es, unos estudios que conduzcan a ser profesor de secundaria y a un título como tal. El profesor de secundaria tiene una formación académica (saber) centrada en el conocimiento de la disciplina para ser otra profesión –no docente- como químico, geógrafo, biólogo, etc. pero no estudios enfocados a la docencia. Sólo después de poseer los conocimientos de una disciplina se le imparte un curso/cursillo pedagógico (CAP, …) de duración e intensidad muy limitada que no puede calificarse como de formación inicial práctica (de saber hacer). Además tiene las deficiencias competenciales señaladas en el apartado de primaria para ejercer la enseñanza acorde a los alumnos de la sociedad actual.

¿Cómo debería ser la formación inicial de maestros y de profesores?

Teniendo en cuenta que la función docente puede estructurarse en dos tipos de tareas principales (Imbernón, 1994: 27):

- Mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y
- Conocedor disciplinar, que comporta la intervención curricular

Todo docente debe estar en posesión de unas competencias genéricas y de unas competencias docentes.

Las **competencias genéricas** que son de tipo transversal podrían ser (Rodríguez y otros, 2003: 35) las siguientes:

2. *Competencias interpersonales:*
    - Comunicación.
    - Trabajo en equipo.
    - Liderazgo.
3. *Competencias cognitivas:*
    - Resolución de problemas.
    - Pensamiento crítico.
    - Razonamiento cotidiano.
    - Creatividad.
4. *Competencias instrumentales:*
    - Gestión.
    - Instrumentales (idiomas, informática, documentación).

A todas éstas hay que añadir la importancia de la competencia en la expresión oral y escrita.

Como ejemplo de las **competencias específicamente docentes** se puede citar la clasificación propuesta por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) cuyo objetivo es favorecer la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que fija las competencias transversales a todas las titulaciones de maestro:

1. *Competencias instrumentales:*
    - Capacidad de análisis y síntesis.
    - Capacidad de organización y planificación
    - Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
    - Conocimiento de una lengua extranjera
    - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
    - Capacidad de gestión de la información.
    - Resolución de problemas.
    - Toma de decisiones
2. *Competencias personales:*
    - Trabajo en equipo.
    - Trabajo en un equipo de carácter disciplinar.
    - Trabajo en un contexto internacional.
    - Habilidades en las relaciones interpersonales.
    - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
    - Razonamiento crítico.
    - Compromiso ético.
5. *Competencias sistémicas*:
    - Aprendizaje autónomo

- Adaptación a nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Motivación por la calidad.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Como conclusión digamos que puede subrayarse que **todo docente para que se dé la excelencia profesional debe estar en posesión**, por lo menos de:

1º. Competencias académicas disciplinares de las materias que deba enseñar: *Formación en saber*.
2º. Competencias prácticas más intensas y conectadas con la realidad escolar: *Formación en saber hacer***.**
3º. Estudios con *grado mínimo de licenciatura* también para los maestros y maestras de educación infantil y de primaria.
4º. Competencias comunicativas en *lengua extranjera*.
5º. Competencias instrumentales en las *TIC.*
6º. Competencias genéricas para afrontar las *nuevas situaciones escolares* (interculturalidad, multiculturalidad, planes de acogida, formación lingüística, conflictividad, etc.)
7º. *Competencia emocional y personalidad sólida* que asegure entre otras, el aprendizaje por la conducta y el ejemplo: Formación en saber ser y saber convivir.

El problema de la formación en ejercicio
La formación permanente del profesorado debe adecuarse también a los nuevos retos de la educación sin que ello signifique convertirse en una formación compensatoria de las deficiencias de la formación inicial.

Asimismo debería incentivarse a los docentes para formarse permanentemente, única manera de afrontar los retos de una sociedad en cambio acelerado, estudiando la posibilidad de establecer periodos sabáticos o similares, llevar a cabo la formación en horario lectivo o de permanencia en el centro, evitando los problemas de ausencia del profesor en horario lectivo.

La problemática de la formación de las familias
Los retos educativos afectan también a los padres y madres –se ha dicho que nadie ha estudiado para ser padre o madre-. Por ello la programación general de los centros debería incluir la formación de las familias potenciando la creación de **escuelas de padres y madres.**

En cualquier caso, la Administración debe impulsar la formación familiar para una óptima colaboración centro educativa-familia.

CANARIAS

Para el Consejo Escolar de Canarias la formación e implicación del profesorado, junto con la colaboración de las familias, es uno de los factores claves para el buen funcionamiento del sistema educativo.

Los cambios y evolución de la sociedad y del mercado laboral han terminado por configurar una realidad cada vez más compleja que ha traído como consecuencia la necesidad de adoptar un modelo de enseñanza más promotor de la innovación y de la autonomía.

La escuela se ha abierto a nuevos sujetos (integración), se ha visto obligada a modificar el conocimiento que transmite (currículo), ha incorporado a nuevos profesionales (servicios de apoyo), ha implicado a los padres y alumnos a su gestión (participación), etc.

Muchos de estos cambios son una consecuencia de la ampliación de las funciones sociales que ha tenido que asumir la escuela, en general, y los educadores en particular, como consecuencia del cambio de roles en las competencias educativas en el ámbito familiar y social. De este modo, los educadores han visto ampliada su función tradicional como docentes a otras funciones como evaluadores institucionales, tutores, consejeros, animadores, etc. La integración de la función transmisora del conocimiento con la función de gestión del aula puede suponer una mejora sustancial en la creación de ambientes para el aprendizaje. La confluencia de la función transmisora y la función gestora, conlleva una redefinición de lo que significa enseñar. Consideramos que la integración de todas estas funciones en un perfil profesional equilibrado y sostenible no es fácil de lograr.

Dar respuesta a estas nuevas exigencias no es posible si no disponemos de los medios y recursos ajustados a las verdaderas demandas del sistema. Siendo uno de los recursos fundamentales la formación inicial y permanente del profesorado que le capacitará para responder a las demandas que parten del mundo educativo, aspecto también relacionado con los procedimientos empleados para su selección, junto con las políticas dirigidas a su incentivación y desarrollo profesional.

Formación inicial y continua

Se considera especialmente preocupante la ausencia de un modelo de **formación inicial** del profesorado sólido y coherente que posibilite la adecuada formación psicopedagógica del mismo. En este sentido entiende que se debe revisar, en profundidad, la formación inicial del profesorado en relación con los estudios universitarios y plantea una serie de propuestas:

1. Revisar los **planes de estudio** y considerar el **itinerario docente** como una especialización más de la carrera universitaria y no sólo a través de los créditos de libre configuración, ya que devaluaría la formación previa.

2. Dotar al alumnado, desde el centro universitario, con un bagaje en **habilidades previas** que le permitan desarrollar y rentabilizar mejor las prácticas posteriores, tales como:

a) Estrategias psicoinstruccionales: habilidades docentes y de aprendizaje (estrategias de expresión, de comunicabilidad, de motivación, de interacción..., en general de enseñar a aprender y a pensar).

b) Estrategias y habilidades para la dinámica y clima psicosocial del grupo clase (estrategias para una disciplina positiva, para un clima efectivo y personalizante, para el desarrollo de habilidades sociales y valores..., en definitiva de enseñar a aprender a ser).

3. También se plantea la necesidad de que la carrera de **Magisterio** tenga rango de Licenciatura.

4. Al finalizar la formación inicial deberá contemplarse un período de formación práctica para que el futuro docente se inicie en su carrera profesional. Durante este período serán tutelados por docentes competentes y experimentados.

5. En su formación inicial, los profesionales no docentes que intervienen en la escuela, deberían recibir información y formación contextualizada en la realidad escolar y acorde con las tareas a desarrollar.

En la Comunidad canaria existe un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y las dos universidades que ha permitido el desarrollo de un Curso de Cualificación Pedagógica para profesorado de Secundaria (CCP) desde el año 1996 hasta la actualidad. Dicho curso de formación inicial contempla un prácticum de 220 horas, que se desarrolla en los institutos de educación secundaria tutorizado por profesorado experimentado de los mismos y coordinado conjuntamente con el profesorado de didácticas especiales de las universidades.

Con respecto a la **formación continua,** el Consejo Escolar estima que la formación permanente debe ser, además de un derecho, una obligación y estar más ligada a la práctica docente que a la meritocracia derivada de la superación de cursos, de tal manera que se propicie el cambio de una concepción individualista de la docencia a una incidencia en el trabajo colectivo que desarrolle su identificación con un proyecto educativo de centro. Para ello hay que organizar el tiempo escolar de manera que los espacios dedicados a la formación estén integrados en la planificación educativa de los centros, para que todos los estamentos de la comunidad educativa, especialmente la familia, puedan participar en la misma.

También se considera medida de calidad la evaluación del profesorado y que ésta contribuya a mejorar su competencia y promoción profesional, así como la evaluación del centro, globalmente concebido, y de la gestión educativa.

En consecuencia, se considera necesario contemplar el diseño, seguimiento y evaluación de la formación permanente desde los distintos ámbitos territoriales.

Las líneas de formación de la Comunidad canaria son acordadas en una comisión específica (Comisión Canaria de Formación) que cada curso establece los contenidos a desarrollar y en la que está representado un amplio espectro de los sectores educativos (sindicatos, movimientos de

renovación pedagógica, inspección, universidades y la propia Administración educativa).

Actualmente la líneas prioritarias toman como referente los acuerdos establecidos en el Pacto Social por la Educación, los objetivos de la educación europea para el 2010 (Lisboa) y las propuestas, demandas y necesidades que desde los centros plantea el profesorado canario a través de los centros del profesorado.

A partir de estos referentes, la Comisión ha acordado las siguientes líneas de actuación:

1. Sentirnos canarios y canarias.

2. Hablar otra lengua.

3. Adquisición de las competencias básicas.

4. Educar en valores.

5. Atención a la Interculturalidad.

6. Compensación de las desigualdades.

7. Actualización de la formación profesional especifica.

8. Formación en el uso de las TIC.

9. Fomento del desarrollo profesional docente.

10. Apoyo formativo a acciones institucionales diversas (formación de equipos pedagógicos de los CEPs, formación de la Inspección Educativa, difusión de materiales didácticas, etc.).

En general, el CEC considera que se debe potenciar la formación inicial y permanente del profesorado, especialmente en ámbitos tales como:

1. La atención a la diversidad.
2. Estrategias metodológicas innovadoras que promuevan el trabajo grupal del alumnado y del profesorado (trabajo cooperativo) que potencien proyectos con visión de futuro.
3. Actualización en nuevas tecnologías.
4. Estrategias para favorecer la convivencia y la educación en valores.

Formación de las familias

Dado que la educación debe ser una tarea coordinada entre la escuela, la familia y la sociedad, apostamos por la necesidad de poner en marcha programas de formación y políticas dirigidas a potenciar y garantizar una participación e implicación efectivas, tanto de forma individual como colectiva. Esto será posible si las administraciones públicas facilitan los medios y recursos precisos para lograr este objetivo.

En esta línea, desde este Consejo se propone la puesta en marcha de programas de formación para las familias impulsados y coordinados por las administraciones más próximas y desde los que se ofertarán: información, formación y orientación en torno a en contenidos psicoeducativos, de salud, asociativos, legales, etc.

CANTABRIA

La Formación del profesorado

Dejando aparte la formación inicial del Profesorado y centrándonos en la Formación Permanente puesto que entendemos ésta como un factor contextual de primera magnitud, con un enorme poder de influencia para impulsar la calidad educativa. A su vez es transversal a todos los demás elementos que impulsan dicha calidad; es decir, tiene incidencia e influye en todos, de tal manera que es el factor común de todos ellos.

En la Comunidad Autónoma de Cantabria se ha venido trabajando en los últimos cursos por potenciar y mejorar la formación permanente del profesorado como un elemento clave de la calidad educativa. En **primer** lugar, se ha trabajado amplia y profundamente para conseguir definir y consensuar con toda la red de formación un *Modelo de Formación* que tiene muy en cuenta los problemas de la práctica docente, no sólo del aula, sino también del centro y del contexto y que apuesta por impulsar el desarrollo profesional y la innovación, a la vez que quiere ser cercano y útil al profesorado.

En **segundo** lugar, se ha mejorado la planificación al transformarse en un proceso más reflexivo y colaborativo, en el que participan los centros como organizaciones más que los profesores a título individual.

En **tercer** lugar, se ha conseguido dar un alto de grado de coherencia, tanto a la planificación como al desarrollo, ya que se ha pasado de una planificación año a año a una planificación a medio plazo, más concretamente trianual; que recoge ámbitos de trabajo y líneas de actuación permitiendo así una continuidad y un impacto más positivo, a la vez que deja entrada a unos objetivos a corto plazo que, a su vez, permiten actualizar el programa de actividades cada año, adecuándose de esta manera también a las necesidades emergentes del sistema y del profesorado.

En **cuarto** lugar, y como fruto del tipo de planificación al que se ha hecho referencia, las actividades de formación desarrolladas han estado más directamente orientadas a los problemas que se vive en la realidad de los centros, derivados de la creciente diversidad que se vive en ellos, así como al esfuerzo por mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Junto a todo lo anterior, es necesario destacar, que la puesta en marcha de un modelo educativo explícito para toda la comunidad de Cantabria, ha conllevado la necesidad de diseñar y desarrollar un amplio número de nuevos planes institucionales. Planes que, al desarrollarse en los centros, están determinando, en buena medida, la planificación y puesta en marcha de un número significativo de actividades de formación institucionales.

La necesidad de que el modelo de formación definido sea cada día más una realidad en la práctica ha llevado a apostar por un modelo de asesoramiento más centrado en los procesos formativos ligados a los problemas reales del centro educativo.

Como puede verse, la formación permanente del profesorado de Cantabria está orientada a ser realmente útil al profesorado para que éste sea cada vez más capaz de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado.

Formación para las familias

Es necesario tomar conciencia de la cada vez más creciente importancia que va cobrando el entorno sociocultural en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento. Así lo ponen de manifiesto numerosos estudios y, últimamente, lo ha venido a corroborar el último informe PISA 2003.

Pues, bien; la escuela y las administraciones educativas también deben preocuparse por cuidar y mejorar, en la medida que les sea posible, la calidad de ese entorno. A ello, sin duda puede y debe contribuir la formación de las familias.

Así se ha entendido en la comunidad de Cantabria y se han venido llevando a cabo diferentes acciones orientadas a mejorar l a formación y participación de las familias, los municipios, etc. Desde jornadas de relevancia dedicadas a la “escuela y territorio” o a la interrelación “familia-escuela-comunidad”. De la misma manera que se ha desarrollado el curso pasado un programa de formación de familias, desarrollado en cinco municipios repartidos por la región, orientado a impulsar la comprensión por parte de las familias de los procesos formativos de sus hijos.

CASTILLA Y LEÓN

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación, en su Título IV, Capt. I, Art. 57-59, en lo relativo a la formación inicial y permanente se concreta la necesidad de la formación del profesorado.

Formación del profesorado

A) La formación inicial

Las transformaciones sociales experimentadas en los últimos años en nuestro país, pueden explicar no sólo las radicales modificaciones de la tarea docente, sino también en el espectacular aumento de funciones y responsabilidades atribuidas al profesorado. Por lo tanto parece imperioso, urgente más bien, cambiar el perfil profesional del docente por otro más acorde con las demandas de un servicio educativo de calidad en el actual contexto social. De esta forma, podríamos mejorar el grado de identificación con la profesión, aumentar la eficacia de la acción educativa y hacer decrecer, eso que se ha dado en llamar “malestar docente”.

La formación inicial del profesorado que imparte sus enseñanzas en las etapas de Infantil y Primaria y en la de Secundaria es muy distinta. Los docentes de las primeras etapas tienen una preparación adecuada a su tarea educadora, y equiparable a la de sus homólogos europeos, pero que debería ampliarse en duración; se debería reclamar una licenciatura (grado) específica. Sin embargo, los docentes de Secundaria acceden a las Licenciaturas sin una preparación específica y apropiada para la tarea docente; se debería crear una titulación concreta que garantizase una adecuada profesionalización (entendida como una incorporación de contenidos psicopedagógicos de forma significativa y un tiempo de prácticas autorizadas en los centros escolares). Nuestra situación en este tema no coincide con la mayoritaria en la Unión Europea.

B) La formación permanente

Son muchos los cauces de que dispone el profesorado para su formación permanente, tanto dentro del centro educativo como fuera, en los llamados Centros de Formación del Profesorado con el fin de mantener y mejorar su nivel de competencia. Es cierto que se habla mucho, y cada vez más desde los diferentes sectores, que la mejora escolar se consigue con mejores garantías si se trabaja en el perfeccionamiento del profesorado.

La formación permanente tiene como objeto mejorar su práctica y promover la capacitación recíproca, desde sus primeras vivencias, dudas, miedos, limitaciones y aspiraciones.

Es preciso promover modelos de formación que tengan en cuenta:

- la manera de interactuar con los alumnos.

- la actualización de sus conocimientos.
- las formas de potenciar el aprendizaje del alumnado.
- las formas de hacer frente a las dificultades de todos.
- la incorporación y utilización de los elementos tecnológicos, que faciliten su trabajo y le ahorren energías y, de paso, preparen a su alumnado en el uso de las que serán más tarde sus herramientas laborares.

Formación de los padres y madres

La Constitución Española en su Art. 27. Apart. 7, la participación de la escuela se dice "los profesores, padres y, en su caso los alumnos, intervendrán en el centros y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la Ley establezca ". Y, la Orden 959/2004, de 17 de julio, por la que se apruebe el Programa de Formación para el fomento de la participación y el asociacionismo de madres y padres y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León. La Ley Orgánica 1º/2002, de 23 de diciembre de Calidad de Educación.

La formación de los padres y madres debe desarrollar un amplio programa de Escuela de Padres, charlas, con el objeto de despertar en éstos la conciencia de comunidad educativa y de participación:

- potenciando la labor de padres y madres en la educación de sus hijos, mejorando su formación.
- colaborando para que se valore la labor educativa como un bien social prioritario, promotor del progreso social.
- formando y orientando a los padres y madres de las AMPAS.
- previniendo la exclusión social.
- valorando y apoyando la labor docente como complemento de la educación familiar.

Un aspecto más de la formación de los padres y madres es la formación en la participación. De ahí que tanto las organizaciones de padres y madres como las propias Administraciones, en nuestro caso la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, hayan elaborado y estén desarrollando- como complemento de lo que desde hace años viene haciendo las AMPA- un Programa de Formación para el fomento de la participación y el asociacionismo.

La formación del alumnado

La formación del alumnado debe estar enfocada al fomento de la participación dentro del sistema educativo, así como también en los diferentes ámbitos de una sociedad democrática, dado que esta parte de la comunidad educativa tiene mucho que aportar y ofrecer en la mejora del mismo.

Para que esta participación sea efectiva y de calidad es necesaria la existencia de programas de formación respaldados por las autoridades educativas. Ahora mismo existe un compromiso y respaldo por parte de la Consejería de Educación, expresado en un “Programa de Formación para el fomento de la participación y el asociacionismo”, que trata de formar, impulsar y cooperar con las asociaciones de estudiantes.

CASTILLA - LA MANCHA

La LOGSE recoge la formación del profesorado, la innovación y la investigación educativa como factores de calidad; en Castilla-La Mancha se ha añadido el asesoramiento entendido como ayuda y colaboración; la evaluación, la formación y el asesoramiento, la innovación y la investigación educativa se constituyen en un mismo continuo de cambio y mejora.

Hoy nadie cuestiona que la formación de los educadores es una de las cuestiones claves si se quiere mejorar la calidad de los sistemas educativos.

La necesidad de la formación del profesorado

El primer objetivo que la Comisión Europea plantea dentro del objetivo estratégico 1 (mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de enseñanza) es “mejorar la formación de profesores y formadores”, pues considera que en la sociedad del conocimiento el profesorado y los formadores son protagonistas principales para estimular el desarrollo de la sociedad y la economía.

Hacer atractiva la profesión docente

Conseguir atraer y conservar en el ejercicio de la docencia a las personas más cualificadas y motivadas preocupa a la mayor parte de los países europeos y constituye una de sus prioridades a medio y largo plazo. Andreas Schleischer, director del estudio Pisa, desde las conclusiones del mismo, confirma esta preocupación y añade otras relativas al desarrollo y conocimiento de las capacidades del profesorado y a su selección, contratación y empleo. Este autor concluye que uno de los factores más determinantes en los resultados del alumnado es la calidad del profesorado.

¿La formación inicial capacita para el ejercicio de la docencia?

Se puede considerar un estándar de calidad el hecho de que la formación inicial del profesorado esté conectada con el ejercicio posterior de la práctica docente y que la formación permanente no puede convertirse en un ejercicio de compensación de los déficit iniciales.

La realidad con la que nos encontramos es muy diferente, tanto para el profesorado de primaria como de secundaria.

El profesorado de educación primaria es formado en un modelo que prima la especialización inmediata y la didáctica de las disciplinas, olvidando aspectos relevantes sobre la acción tutorial, la práctica de estrategias de atención individualizada y cooperativa, la evaluación de las competencias del alumnado y la autoevaluación, el uso de las TIC, la participación propia y del alumnado, la colaboración con familias, la formación permanente, etc. Existen las prácticas pero su rol teórico es limitado y su práctica claramente deficitaria.

La formación del profesorado de educación secundaria omite la formación educativa, salvo el modelo de prácticas docentes que cada profesor universitario ejerce al impartir su docencia, durante el periodo de licenciatura; posteriormente intenta paliar el déficit con una formación obligatoria pero escasa para acceder a la docencia.

Ser competente en la profesión desde la exigencia de la escuela inclusiva

Para enseñar en la sociedad del conocimiento (siguiendo a Perrenoud, *Diez competencias para enseñar*) es necesario ser competente en:

1. Organizar y dinamizar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes desde la ayuda a la autonomía.
3. Elaborar y hacer evolucionar estrategias de diferenciación en el diseño de las actividades.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en el gobierno y la gestión del centro.
7. Informar e implicar a las familias.
8. Utilizar las TIC.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Algunas condiciones para que se dé la excelencia

Somos conscientes de que el papel del profesorado es determinante. Tenemos investigaciones que lo avalan. Conocemos los déficit de la formación inicial del profesorado. Sabemos los cambios que debe abordar el currículo de esa formación inicial. Pero la solución es difícil de habilitar. Corresponde a las Administraciones educativas adecuar ese currículo a las exigencias del sistema educativo; y, además, en el marco de la negociación con los representantes del profesorado, asegurar que la evaluación de la práctica docente y la formación permanente se conviertan en obligatorias.

La formación en centros y la formación de los padres

La configuración de un itinerario formativo que haga compatible el desarrollo profesional con el desarrollo institucional es la mejor garantía para asegurar la calidad de los educadores y de los formadores. Ese itinerario obligatorio tendría que ejecutarse de forma flexible incluyendo contenidos comunes y de libre elección, y alternando la formación en centros con la posibilidad de acceder a actividades formativas programadas por otras instituciones.

Por último, y no por ello menos relevante, se ha dicho de forma reiterada que la convergencia de familias y educadores en el diseño, desarrollo y

evaluación del proyecto educativo de cada uno de sus hijos, y su participación en la elaboración, ejecución y control del proyecto educativo de todo el centro constituye otro de los factores de calidad.
Pero para poder llevarlo a cabo, también se hace necesaria que en la programación general de los centros se incluya la formación de las familias. La existencia de profesionales de la orientación, mejor como recursos internos, ofrece la posibilidad de contar con un recurso especializado a la hora de diseñar esta formación contando con la participación del resto del profesorado, de los propios padres y madres, y de las redes de colaboración institucional.

CATALUÑA

La formación del profesorado constituye uno de los ejes fundamentales asociados a la calidad. En Cataluña, la Administración educativa desarrolla un Plan de Formación del Profesorado que prevé básicamente dos tipos de actuaciones:

Un sistema de cursos presenciales, en los cuales se ofrece una amplia variedad de posibilidades formativas a los profesores.

Un sistema de formación que se desarrolla a partir de propuestas de investigación-acción que se realiza en el contexto formativo del propio centro educativo.

Al margen de estas propuestas, la Administración educativa ofrece otras altemativas más minoritarias pero de gran importancia: permisos personales para desarrollar proyectos específicos, estancias formativas fuera del país, ayudas para formarse en cursos reglados, etc.

En cuanto a la formación de los padres, ésta se vehicula generalmente mediante las federaciones y asociaciones de madres y padres, bien en los centros o en el territorio. Estas asociaciones han demostrado a lo largo del tiempo su capacidad y dinamismo para la organización de escuelas de padres, encuentros, conferencias, cursos de formación, sesiones informativas y un conjunto de actividades de gran calidad que gozan de una amplia aceptación en el contexto social catalán.

EUSKADI

¿Qué profesional hay que formar?

Siempre que se discute la función del docente como profesional en la escuela y en el aula, surgen imágenes de profesor que tienen que ver inevitablemente con la concepción que se tenga de la propia escuela y de la enseñanza. En la escuela se cruzan demandas antiguas y nuevas, que comportan intereses y valores, a veces, contradictorios que exigen una actuación profesional nueva. Pero hay, al menos, consenso en que **la mejora de la calidad de la enseñanza** pasa por un profesorado competente, debidamente seleccionado y motivado profesionalmente.

El ámbito preferente de la actuación docente se refiere a su función como responsable último del currículo. La forma de entender el currículo, los mecanismos para llevarlo a cabo, los medios de que se dispone y el papel asignado al profesorado en todo ello son los factores decisivos para impulsar la mentalidad profesional. La adopción de un currículo abierto supone una mayor responsabilidad del profesorado a la hora de decidir sobre qué y cómo enseñar y sobre el modo más adecuado de secuenciar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, y su evaluación.

El alumnado se convierte en el auténtico protagonista de su propia educación. El profesorado debe asumir un nuevo rol, el de facilitador del aprendizaje de su alumnado. Esto conlleva nuevas tareas y exige un ejercicio profesional coordinado dentro de un equipo docente.

Los rasgos que definen la actuación profesional docente giran hoy en torno a los siguientes aspectos:

* Una autonomía de decisión para elaborar y ejecutar proyectos curriculares válidos para sus alumnos y alumnas, a partir de un trabajo con los demás compañeros y compañeras.

* Una mayor capacidad de atención a la diversidad del alumnado en un proyecto de educación comprensiva que atienda eficazmente las necesidades individuales, conduciendo un proceso educativo capaz de diagnosticar sus necesidades y ritmos de aprendizaje, dirigirlos al logro de los objetivos propuestos, evaluarlos y orientarlos.

* Capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar una nueva cultura de la evaluación al servicio de nuevas finalidades.

* Un conocimiento del entorno social y una amplia formación cultural que le permita una mejor organización de los conocimientos y un enfoque más funcional de los aprendizajes.

* Atención al desarrollo y profundización de la participación del alumnado en el conjunto de actividades escolares.

Formación inicial específica

El proceso de reforma educativa ha sido profundo y ha afectado tanto a la estructura del sistema educativo como a los currículos de las diferentes etapas. Se necesita un profesorado con un nuevo perfil profesional, distinto y, en gran medida, contrapuesto al estereotipo de profesor que cada uno

lleva interiorizado, como fruto de la convivencia con sus profesores a lo largo de su experiencia escolar. Corresponde a la Universidad la responsabilidad de formar a los nuevos docentes, tanto para la Educación Infantil y Primaria como para la Educación Secundaria.

En lo que respecta al profesorado de Educación Infantil y Primaria, las Escuelas de Formación del Profesorado deben actualizar, según lo indican recientes estudios, sus planes de estudio para adecuarlos al nuevo perfil profesional. Existe una vía de formación inicial pero debería responder mejor a las demandas concretas que se plantean en los centros (función tutorial, idiomas, educación infantil, necesidades educativas especiales, educación musical, educación física), a otras nuevas que comienzan a surgir (nuevas tecnologías, sociedad de la información...) y a las derivadas de la organización de los centros (administración, dirección, gestión y coordinación interna).

Para la Educación Secundaria no existe una formación específica encaminada al nuevo perfil profesional. Aparte del aprendizaje de los contenidos de las materias científicas, la formación inicial pedagógica para esta etapa está completamente desatendida. No puede considerarse el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) como una formación consistente. Se impone un esfuerzo de la Universidad para que sea posible adelantar a los primeros cursos la opción profesional por la docencia; y adaptar los planes de estudio a quienes la hagan, diversificando los curriculos e incorporando prácticas docentes.

Tanto para los profesores de Educación Infantil y Primaria como para los de Secundaria hay que cuidar especialmente la organización de las prácticas, la selección y formación de profesores tutores que les atiendan, y el acompañamiento a los que se inician en la enseñanza, al menos en el primer año de ejercicio.

Formación continua del profesorado

Para responder adecuadamente a las nuevas exigencias, el sistema educativo debe fomentar en sus profesionales: formación continua que complemente y ponga al día la formación inicial; evaluación de su propia práctica docente; capacidad de innovación; y vías de promoción profesional (carrera docente).

La competencia profesional que precisa el docente para cumplir con sus responsabilidades no se reduce a un saber teórico. Precisa de un contraste entre la teoría y la práctica. La formación del personal docente en ejercicio necesita abordar varios aspectos:

* La actualización científica de los contenidos curriculares que ha de enseñar, de modo que conozca no sólo las nuevas aportaciones de la disciplina sino también los nuevos enfoques para ser enseñada a su alumnado.

* La actualización didáctica, incluyendo necesariamente el uso adecuado y habitual de las nuevas tecnologías, que le permita realizar competentemente la acción de enseñar y la de facilitar un buen aprendizaje.

* El aprendizaje del trabajo en equipo en la gestión del currículo.

* La formación para la acción tutorial, la orientación integrada en el currículo y el tratamiento de la diversidad.

¿Cómo realizar esta formación continua?

La formación de los docentes en ejercicio ha de estar ligada a su función dentro de un equipo determinado y en un contexto escolar concreto. Por eso, los programas de formación propios del proyecto de centro han de tener un papel primordial.

La evaluación de la práctica docente es un mecanismo básico en el desarrollo profesional. Esta capacidad de autoanálisis permite reconocer las fortalezas y debilidades de su acción docente, detectar las necesidades educativas del alumnado y el grado de suficiencia de su respuesta.

Esta evaluación, que ha de realizarse fundamentalmente en equipo, toma como referencia el Proyecto Curricular y tiene como finalidad poner en cuestión el propio Proyecto y buscar nuevos acuerdos que ajusten la acción educativa, analizar la puesta en práctica de dicho Proyecto y su evaluación.

La evaluación de la práctica docente es un proceso de autoevaluación y no puede ser sustituida por la evaluación externa, aunque pueda ser apoyada por ésta. Sólo el reconocimiento propio de la raíz de los problemas que se planteen en su práctica docente y su disposición a buscar respuestas tendrán virtualidad suficiente para modificar su práctica profesional. La acción de un experto evaluador podrá ayudar e incluso guiar en el proceso de autoevaluación, pero nunca podrá sustituirla.

La capacidad innovadora implica que la competencia profesional se desarrolla a través de una actuación creativa. En ella hay que poner en acción capacidad para interpretar situaciones reales, analizar sus causas y condicionantes, proponer alternativas de solución, elegir la que por su viabilidad y su coherencia con el objetivo propuesto sea la más adecuada en un momento determinado, ponerla en práctica y evaluar los resultados alcanzados.

La promoción profesional necesita vías de expansión que abran nuevas posibilidades al profesional docente. Se debe facilitar que, en el propio trabajo docente, se encuentren potencialidades nuevas (promoción horizontal) o bien posibilitar el acceso a puestos de trabajo diferentes en los que se necesitan profesionales experimentados (promoción vertical).

La definición y la aplicación de la promoción profesional para reconocer y estimular el desarrollo profesional de los docentes es una cuestión pendiente. Debe abordarse cuanto antes y con criterios acordes con el modelo de profesionalidad docente que la sociedad demanda en la actualidad.

Actividades de formación en la Comunidad Autónoma del País Vasco en los últimos años.

En la CAPV, la formación del profesorado en ejercicio se ha ordenado a través del plan IRAPREST, vigente desde el curso escolar 1989-90 al 1995-96, y del plan GARATU a partir de este último curso.

Tal como se recogía en el acuerdo regulador de las condiciones de trabajo de 28 de julio de 1998 (BOPV, 08/09/1998), se asignaba un

porcentaje orientativo a las distintas modalidades de formación, según la siguiente distribución:

- ✓ Formación en centro 55%
- ✓ Cursos de especialización, cualificación y actualización 25%
- ✓ Actividades de autoformación 15%
- ✓ Actividades varias 5%

Formación en los centros de trabajo.

Los centros tienen reconocida la capacidad para impulsar proyectos de formación diseñados por el propio profesorado. Cronológicamente, el curso 1994-95 fue el último del trienio en que se desarrolló en los centros de Educación Infantil y Primaria el Plan Intensivo de Formación (PIF), con una participación muy mayoritaria, contabilizándose 604 centros. Paralelamente, en la Educación Secundaria tuvieron lugar seminarios o grupos de trabajo relacionados con la implantación de los bachilleratos LOGSE, así como una formación específica para el profesorado de la ESO en lo que se denominó *"módulos ESO"*. Además, en ese curso se aprobaron 25 proyectos de Formación Focalizada, dirigidos a equipos docentes con necesidades concretas de formación.

El curso 1995-96 se generalizó la convocatoria de formación focalizada. Los centros de Educación Infantil y Primaria se centraron en la elaboración del proyecto curricular o educativo continuando la experiencia del PIF, mientras que los de Educación Secundaria abordaron áreas concretas. En el curso 1996-97 se centralizan las convocatorias formativas en dos fórmulas: la formación *"de centro"*, con participación del conjunto del claustro y la formación *"en centro"*, que comprometía a un grupo concreto: área, ciclo, nivel... En el curso siguiente se unifican ambas. Finalmente, en el curso 1998-99, cada centro establece un plan global de formación del profesorado, diferenciando las diversas acciones formativas que serán objeto de aprobación de manera individualizada. Este sistema va acompañado de un incremento importante de la dotación económica asignada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación a esta modalidad formativa, priorizándola sobre la fórmula tradicional de los cursos de impartición externa, y tiene un notable éxito, lo que lleva a estabilizarla en los años siguientes.

Cursos de especialización, cualificación y actualización.

Se trata de la modalidad formativa más académica. Su organización e impartición se encarga, en la mayoría de las veces, a agentes externos (universidades, otros centros oficiales, colegios profesionales, empresas...) La caracterización de los cursos la da, en gran medida, su duración.

Unos cursos sirven para obtener la especialización. Su duración es superior a las 250 horas. A través de ellos, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha procurado al profesorado especialidades cuya demanda se ha incrementado estos años, a raíz de la implantación y ampliación de ciertas enseñanzas o materias. Los cursos largos de especialización y postgrados han tenido especial peso en la Educación Infantil y Primaria, con las especialidades de Educación Infantil, Educación

Física, Música, Inglés, Consultor, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y EPA. También ha habido cursos largos de actualización de idiomas, así como postgrados de orientación, ciencias y filología.

Con los cursos cortos (ocho de cada diez cursos no superan las 50 horas de duración) se pretende la actualización didáctica y científica del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos años, se ha producido un incremento en la oferta de cursos en euskera, superando la cuarta parte del total.

Formación individual: licencias de estudios y ayudas económicas individuales.

Mediante las licencias retribuidas de estudios, se facilita el desarrollo de la formación individual del profesorado en aquellas materias que, según reza la convocatoria, *"hallándose ligadas a su ejercicio profesional, puedan repercutir positivamente en la mejora de la docencia y del sistema educativo globalmente considerado"*. Entre las modalidades de la convocatoria, la que se refiere a los proyectos de investigación relacionados con el puesto de trabajo da lugar a la producción de materiales curriculares. En las restantes, el objetivo es la obtención de la titulación correspondiente.

Por otra parte, se oferta anualmente una convocatoria de *ayudas económicas individuales* para la realización de actividades formativas, que cubre hasta el 80% del gasto total realizado para estudios en centros universitarios de la CAPV que conduzcan a la obtención de titulación académica o habilitación para la impartición de las áreas correspondientes; otras actividades de formación dentro o fuera de la CAPV: cursos cortos, congresos...

La formación ofertada e impartida por los COP (ahora Berritzegune).

Desde los COP se han organizado cursos y seminarios formativos dirigidos al profesorado de sus zonas de actuación.

La trascendencia de este tipo de actividades que aglutinan al profesorado de distintos centros de la zona en torno a intereses de trabajo inmediatos y comunes la da el volumen de personas comprometidas en las mismas: 5.000 cada curso escolar. Prácticamente significa el 20% del profesorado de enseñanzas no universitarias del sistema, porcentaje que resulta más elevado en el caso de la red pública.

Grupos de trabajo.

Los *Grupos de Trabajo* tienen una doble finalidad: por una parte, formativa para el profesorado implicado en los mismos y, por otra, aportadora de datos, materiales y conclusiones útiles en el proceso de renovación de los centros. Los temas tratados a lo largo de estos años han sido los siguientes: Diversos aspectos de las asignaturas del currículo de ESO y ESPO; integración de la educación de valores en el currículo; evaluación de los procesos de aprendizaje…

La formación de los padres

Sin ninguna duda, la formación de los padres es una de las asignaturas pendientes de nuestro Sistema Educativo. Entendemos aquí por *formación de padres* todos aquellos aspectos que deberían capacitar a los mismos para su participación activa y responsable en la buena marcha del Centro Escolar. El tema y quehacer de la educación de los hijos es responsabilidad compartida de los padres y de los profesionales de la educación escolar. Y en cuanto tal, padres y profesores deberían trabajar compartiendo básicamente los mismos valores y principios educativos.

La realidad actual es, sin embargo, preocupante por cuanto la mayoría de los estudios remarcan la poca participación de los padres en el funcionamiento del Centro donde son escolarizados sus hijos. Existen estudiosos del tema que califican de *un fracaso limitado pero importante* lo previsto en las leyes educativas porque la participación es muy baja y, por esta razón, los Consejos Escolares no han respondido a los objetivos al servicio de los cuales fueron creados. No se puede negar que existen experiencias interesantes e incluso ejemplares, pero muy minoritarias. Posiblemente no se ha conseguido la concienciación de los responsables más directos de la educación de sus hijos e hijas, y eso puede ser una consecuencia de que no se ha acertado en los planes, formas y metodología utilizadas en la formación de los padres de los alumnos y alumnas de los Centros escolares.

Puede considerarse, pues, que es responsabilidad compartida de las Administraciones Educativas y de las Asociaciones de Padres de Alumnos diseñar y desarrollar políticas más estudiadas y diversificadas tendentes a la preparación y formación de los padres con el objetivo de que participen individual y asociativamente, activa y responsablemente en los Órganos de Máxima Representación de los Centros Escolares..

EXTREMADURA

1. Uno de los factores con mayores repercusiones sobre la calidad educativa está representado por el profesorado y su capacidad para responder a las demandas que parten del mundo educativo, extremo que directamente está relacionado con los procedimientos empleados para su selección, junto con la formación inicial y permanente y las políticas dirigidas a su incentivación y desarrollo profesional. La necesidad de revisar a fondo la formación inicial del profesorado se deriva del propio marco previsto en el "proceso de Bolonia", para la reforma de los estudios universitarios, necesidad que también se encuentra presente en el proyecto de Ley Orgánica de Educación en proceso de tramitación.

2. El constante cambio y evolución de la sociedad y del mercado laboral conlleva la necesidad de que haya que poner el énfasis del sistema educativo en un modelo de enseñanza más promotor de la innovación y de la autonomía. Se aprecian, asimismo, cambios que tienen que ver con la delegación de funciones de socialización primaria en los educadores. Funciones que antes realizaba la familia se encomiendan hoy a la Escuela, que de esta forma asume funciones adicionales a las de mera instrucción. Hoy la sociedad demanda de ella que realice funciones de educación, socialización y compromiso. Estas nuevas demandas tienen una incidencia directa en la formación inicial y permanente del profesorado, debiendo convertirse esta formación en el medio idóneo para mantener un contacto fluido entre la sociedad y la Escuela.

3. En la formación inicial y continua tienen una especial relevancia las características de la profesión docente, la cual es la única profesión en que el alumno, cuando decide ser docente, ya ha pasado miles de horas observando la actuación de numerosos profesionales de la materia. Estos años de observación crean determinadas expectativas y creencias, no siempre positivas, acerca de la figura del buen profesor y de la mejor forma de enseñar.

4. Es necesario que, a través de la formación, se produzca en el profesorado un cambio conceptual que le permita pasar de una concepción individualista de la tarea docente a una concepción grupal de verdadero sentido de pertenencia a un centro, tratando de superar la idea de que la calidad de la enseñanza depende más de la existencia de profesores brillantes aislados que de un auténtico equipo docente con un proyecto común.

5. Por lo que respecta a la formación inicial específica del profesorado, se observan elementos, tanto de Educación Infantil y Primaria, como en Educación Secundaria, que no responden, ni por la extensión de dicha formación ni por su estructura, a los desafíos de todo tipo a los que ha de enfrentarse la Escuela actual.

En el caso del profesorado de Educación Infantil y Primaria, puede advertirse que, si bien su formación está orientada específicamente hacia la labor educativa, la extensión de la misma (estudios de tres años conducentes a una diplomatura) resulta insuficiente. Por ello, distintas opiniones dentro de la comunidad educativa consideran necesaria la prolongación temporal de estos estudios (su paso al nivel de Licenciatura) y posiblemente una menor especialización por áreas, siendo preferible que los futuros profesores de estas etapas educativas reciban una formación más homogénea.

6. Por lo que respecta a la formación inicial del profesorado que imparte docencia en los niveles de Educación Secundaria, su problemática es bien distinta. El problema de la misma no es tanto de duración de los estudios (Licenciatura) o del nivel de conocimientos académicos adquiridos, como de las carencias detectadas en su formación pedagógica y didáctica.

En este caso nos encontramos con un profesorado que ha recibido una formación especializada pero sin que la misma esté orientada a la docencia. Sus carencias en el ámbito de la didáctica intentan salvarse mediante un curso orientado específicamente a la faceta pedagógica. Nos encontramos, por tanto, ante un modelo de formación yuxtapuesta, donde primero se recibe una formación académica sobre una determinada materia y solo posteriormente, y únicamente en el supuesto de que el interesado decida orientar su futuro hacia la labor docente, se le imparte una formación pedagógica que en muchos casos puede considerarse notoriamente insuficiente.

7. El resultado de todo lo anteriormente expuesto es que, en el momento actual, cabe apreciar importantes carencias en la formación inicial del profesorado. En una futura reforma legal, la formación del profesorado debería ocupar un lugar destacado. Cualquier reforma normativa de la materia debería respetar dos pilares básicos. En primer lugar la conexión directa de los formadores universitarios con la realidad diaria de los centros educativos, lo que se debe traducir en los programas formativos que se impartan al profesorado en formación. El segundo pilar de una futura reforma está representado por la ineludible participación del profesorado en los planes formativos elaborados por los centros universitarios, con lo que quedará potenciado su preciso contacto con el latido diario de los centros educativos.

8. Junto con la formación inicial y antes de la continua, deberían adoptarse medidas relativas a la etapa en que el profesor se inicia en la docencia. Pudiendo llevarse a cabo programas de inserción laboral que permitieran afrontar el choque con la realidad, mediante profesores mentores, seminarios, etc, que hicieran que la inserción del docente fuera lo menos traumática posible. El primer año de ejercicio de la profesión docente ha de ser considerado como un momento de capital importancia, por lo que se debe poner especial empeño en que los maestros y maestras y profesores noveles sean atendidos por tutores experimentados, empeño que

debe ponerse también y con igual énfasis en el caso de los estudiantes en su etapa de realización del *prácticum*.

9. En cuanto a la formación continua del profesorado debe indicarse que en las sociedades actuales estamos asistiendo a un complejo proceso de transformación, derivado, entre otros factores, de la abundancia de fuentes de información con las que cuentan los alumnos aportadas en buena medida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Es evidente que todos estos cambios tienen una incidencia clara en la Escuela, siendo por tanto necesario adecuar los conocimientos y actitudes del profesorado para dar respuesta a la nueva sociedad de la información. En síntesis se hace preciso replantear las funciones que han venido desarrollando tanto los Centros educativos como el profesorado. Sin olvidar las acciones formativas generadas en distintas instancias como pueden ser los centros de profesores, los movimientos de renovación pedagógica o la propia Administración, la formación del profesorado debe basarse de forma prioritaria en acciones formativas nacidas en el marco del propio centro y, sólo de manera complementaria, se deben poner en práctica actuaciones formativas generadas desde instancias diferentes a los propios centros.

10. Por lo que respecta a la formación de padres y madres para impulsar la calidad de la educación, hay que tener presente la realidad actual caracterizada por la insuficiente participación de los padres del alumnado en la vida de los centros. El trabajo de las familias y las Escuelas en la misma dirección potencia los efectos de la educación recibida y aumenta la calidad del sistema. Por ello las Administraciones Educativas deberían potenciar políticas tendentes a la formación de los padres y madres para su efectiva participación individual y asociativa en la vida diaria de los centros. La educación de los niños y jóvenes y de los ciudadanos es una tarea conjunta de las familias, la Escuela y la propia sociedad en su conjunto, sin que ningún sector de la misma pueda desvincularse de ese cometido. Por ello, con independencia de que deban ponerse en aplicación nuevos procesos de formación que ayuden a los padres a participar en el ámbito educativo, resulta un lugar compartido que la mejor forma de aprender a participar es participando.

GALICIA

La institución escolar se enfrenta a un entorno cada vez más complejo, incierto y cambiante. La creciente diversidad de su público, la necesidad de reconsideración de las viejas tareas del profesor y el desempeño de tareas nuevas, la atención a la especificidad de cada etapa educativa, la consideración de los valores que orientan su actividad, la aceleración del cambio social, demandan de la vieja organización escolar un esfuerzo de readaptación (Marchesi,1998) . En este contexto, la labor de los profesores se hace más difícil dado que las condiciones para la enseñanza se modifican de forma acelerada (escolarización universal hasta los 16 años, incorporación masiva de inmigrantes, necesidad de atender a alumnado con NNEE…) y su situación profesional se ve sometida a exigencias nuevas, cada vez más amplias y complejas. Las dificultades, la percepción que tienen sobre la baja consideración social de su labor, el envejecimiento del colectivo, la falta de estímulos profesionales y la organización celular de los centros, conduce a muchos docentes a vivir la profesión con problemas y ansiedad que afrontan de forma privada y generalmente reaccionan responsabilizando a la Administración educativa y a las familias de la falta de apoyo a su función.

Pero esta situación tiene que transformarse. Los profesores para dar respuesta a las nuevas exigencias necesitan al grupo de iguales, a los compañeros y compañeras con los que se tienen que entender, coordinar y trabajar de forma cooperativa. Tienen que modificar su modelo profesional dejando a un lado la concepción individualista de su quehacer y asumiendo un modelo colegiado en el que prime el compromiso con la organización del centro, con el alumnado y con las familias. Para ello necesitan tiempo dentro del horario escolar, formación e incentivos profesionales.

Creemos que para que esto ocurra no basta solo con implementar los estímulos económicos o transformar la formación continua; hay que cambiar también la formación inicial. Es probable que si se unificaran los contenidos de las distintas carreras que dan acceso a la docencia en el sentido de dotarlas de un tronco conceptual propio con marcado cariz psicopedagógico y con materias optativas propias de especialidad, la situación variase. Los estudios deberían de tener una duración similar para el profesorado de primaria y de secundaria. A su vez, convendría que las materias se impartiesen con metodologías en las que primase la construcción del conocimiento por parte de las personas que aprenden. Si decimos esto, es porque está comprobado que el profesorado tiende a reproducir con su alumnado el modelo con el que fue educado y, por ello, se necesita practicar en la formación, modelos participativos, en los que prime la investigación y la puesta en práctica de distintas estrategias de aprendizaje. Creemos que sólo así se conseguirá que el docente facilite al alumnado la adquisición de las habilidades necesarias para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento.

Quisiéramos hacer mención al período de prácticas que se sigue en la actualidad en las carreras de magisterio, psicopedagogía y en el acceso al

ejercicio público de la docencia. De seguir con este sistema, es importante aprovechar esta situación como una ocasión formativa de gran relevancia. Se deberían de diseñar, seguir y evaluar entre la Universidad y el profesorado que acoge a los aprendices, programas de mentorado. Este trabajo extra se tendría que valorar y compensar a los participantes de alguna manera.

Una vez terminada la formación inicial, la inmersión del profesorado novel en el mundo laborar debería contar con una especial atención. Para ello, se debería diseñar en los centros planes de acogida que facilitasen la integración de los profesores cuidando de que conozcan el centro, su organización, sus Proyectos y sus planes de trabajo y, además, se debería responsabilizar a profesorado experimentado y de especial relevancia en la innovación educativa, para que actuasen de tutores de los más jóvenes ayudándolos a planificar, ejecutar y evaluar sus actuaciones y haciendo de observadores externos para incitar a la reflexión sobre la práctica. Por supuesto se deben desterrar las "malas prácticas" con los noveles como encargarles las tareas que nadie quiere por su dificultad, o asignarles los grupos más difíciles de tutorar.

Con relación a la formación continua, la administración educativa debe tener como referente la necesidad del profesorado de realizar un aprendizaje a lo largo de toda la vida, la adquisición de un conocimiento útil, la utilización de ese conocimiento en la resolución de problemas y la creación de la necesidad de saber. Debe, también, poner atención en la mejora de las relaciones entre el profesorado y las familias a través de la búsqueda de espacios y tiempos de encuentro para coordinar las actuaciones educativas respetivas, así como de realización de actividades de formación conjuntas.

Además, debe tener presente que la innovación educativa se considera uno de los recursos básicos de la actividad docente para afrontar con éxito los problemas educativos. Por ello, la administración debería primar aquellos programas o acciones realizadas mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas suscitados en el ámbito educativo. En este sentido cabe citar todas aquellas acciones que tengan relación con la actualización científica y didáctica, la competencia lingüística, la atención a la diversidad, la integración de inmigrantes, la educación en valores, la integración de las TIC en el trabajo educativo, la acción tutorial y orientadora, los programas de mejora continua de la calidad….

En definitiva, defendemos una formación que consiga un profesorado con capacidad de comunicación y diálogo, que le ayude al alumnado a aprender por sí mismo, que fomente el trabajo en equipo y que asuma las nuevas funciones que se le atribuyen: atención a la diversidad, multiculturalidad, incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.

MADRID

5.5.1. *La formación de profesores*

La Formación Permanente del Profesorado es un factor esencial para conseguir la mejora de la calidad de la educación. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, declaran la Formación Permanente como un derecho y una obligación del profesorado en ejercicio, al tiempo que establecen los principios en que se funda.

De este contexto normativo se desprende que la formación permanente del profesorado es un objetivo prioritario de cualquier política educativa puesto que en el impulso de la calidad de la educación un buen ejercicio profesional de los docentes resulta imprescindible.

A partir del Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, sobre la transferencia de funciones y servicios de la Administración del Estado, la Comunidad de Madrid ha desarrollado su propia normativa en el campo de la educación y ha confiado la responsabilidad de la formación del profesorado a la Dirección General de Ordenación Académica, que la ejerce a través de la Subdirección General de Formación del Profesorado.

A tal fin, se creó la red de centros de formación, que se estructura en dos ámbitos: regional y territorial.

ÁMBITO REGIONAL: Los centros de formación del profesorado de ámbito regional tienen un carácter singular, dependen directamente de la Subdirección General de Formación del Profesorado y planifican y desarrollan actividades dirigidas a todo el profesorado de centros sostenidos con fondos públicos y que imparte enseñanzas escolares.

Actualmente son cuatro:

- Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”.
- Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”.
- Centro de Formación Ambiental.
- Centro de Intercambios Escolares.

El Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” imparte y gestiona actividades formativas de carácter especial, bien por su índole innovadora y experimental, bien por dirigirse a colectivos específicos de profesores. La organización de las actividades se estructura en 7 Departamentos. El personal de formación está constituido por 30 asesores y el Director.

El Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle” tiene como finalidad la planificación, gestión e impartición de actividades formativas dirigidas a maestros y educadores que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la protección de la infancia y la adolescencia en

centros de Educación Infantil y en Residencias de atención a la infancia y adolescencia. La organización de actividades se gestiona a través de 3 Departamentos, con 13 asesores de formación en el ámbito de la protección a la infancia y la adolescencia y la Directora.

Los Centros de Formación Ambiental tienen como objeto la ampliación del espacio educativo por medio de la realización de experiencias didácticas con los alumnos, con el fin de mejorar su conocimiento del medio ambiente e inculcarles la necesidad de su mantenimiento y mejora. El número total del personal de estos centros es de 17, con 3 directores.

El Centro de Intercambios Escolares lleva a cabo las actividades correspondientes a los Programas "Escuelas Viajeras" y "Encuentros Literarios", en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, y los Intercambios Escolares, mediante una convocatoria de la Consejería de Educación.

ÁMBITO TERRITORIAL: Los de ámbito territorial se denominan Centros de Apoyo al Profesorado. Desarrollan sus actividades, preferentemente, en el ámbito geográfico que tienen asignado, sin perjuicio de la cooperación con otros centros, servicios e instituciones. Dependen también orgánicamente de la Dirección General de Ordenación Académica y, funcionalmente, de la Subdirección General de Formación del Profesorado, que delega su coordinación en los Servicios de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones de Áreas Territoriales, de las que reciben un importante apoyo.

Se han creado 28 centros, distribuidos en las 5 Direcciones de Área Territorial del siguiente modo:

Madrid- Capital 8
Madrid- Norte 3
Madrid-Sur 9
Madrid- Este.....5
Madrid- Oeste 3

En función del número de centros escolares y de los niveles educativos que en ellos se imparten, así como del número de profesores y personal de otros servicios de apoyo, estos centros de formación se clasifican en tres tipos: I, II y III, de menor a mayor, que determinan el número de asesores de formación correspondiente a cada uno de ellos. El número total de asesores de formación es de 225 a los que se añaden 28 directores.

Las actividades de formación que organizan estos centros tienen como destinatarios a los docentes que, preferentemente de su ámbito de actuación, imparten enseñanzas escolares; también proporcionan el acceso a los recursos didácticos disponibles y a su elaboración, lo que contribuye notablemente a la eficacia de la labor profesional del profesorado.

Todos los centros, tanto regionales como territoriales, elaboran sus planes de actividades, basándolos en las líneas prioritarias que la Dirección General de Ordenación Académica establece para el cumplimiento de su política de formación, y en las necesidades específicas de cada centro, observadas a través de procedimientos variados aplicados especialmente entre los meses de marzo y septiembre. Los representantes de formación de los centros escolares en los CAP., las visitas de los asesores a sus centros educativos, la evaluación de las actividades llevadas a cabo, y las necesidades y demandas señaladas por los centros escolares suministran la información necesaria para planificar su oferta formativa, en coherencia con las directrices que reciben de la Administración.

Los principios que sirven para la elaboración de los Planes de actuación se pueden resumir en: la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje, el estímulo a la innovación en la planificación de las actividades, la adecuación a las peculiaridades de cada lugar, la participación del mayor número de profesores, la atención a la diversidad y la valoración del trabajo en equipo.

Por otra parte, con el fin de facilitar el acceso a la formación y enriquecer la oferta de la formación, la Dirección General de Ordenación Académica mantiene convenios de colaboración con 59 instituciones de la Comunidad de Madrid, sin fines de lucro y de reconocido prestigio, como la Universidad Carlos III, la Fundación General de la Universidad Complutense, Universidad Pontificia de Salamanca – Campus de Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Antonio de Nebrija, Colegio de Doctores y Licenciados, sindicatos de profesores,etc.

También con el objeto de fomentar y facilitar la formación del profesorado y como complemento a las actuaciones que se ofrecen en los Centros de la Red de Formación e Instituciones con convenio, la Consejería de Educación concede ayudas económicas individuales para que el profesorado participe en actividades elegidas libremente.

Los datos globales de las actividades desarrolladas en el pasado curso escolar 2004/05 han sido los siguientes:

Centros de Formación del Profesorado (regionales y territoriales):

Nº de actividades:	3113
Nº de asistentes:	56.694
Nº de horas:	94.906

Entidades colaboradoras con convenio:

Nº de actividades:	1303
Nº de asistentes:	25785
Nº de horas:	42135

TOTALES:

Nº de actividades: 4416
Nº de asistentes: 82.479
Nº de horas: 137.041

Para finalizar este breve informe, cabría señalar algunos aspectos en que sería necesario insistir para alcanzar nuevas mejoras en el desarrollo del programa de formación del profesorado. Cabría, así, mejorar los instrumentos de detección de necesidades para que nos revelen las auténticas carencias formativas del profesorado, más allá de las preferencias que ellos mismos manifiestan; empezar a aplicar criterios de evaluación de resultados frente a la mera constatación de asistencias; conocer más profundamente los perfiles profesionales de los ponentes, o favorecer la espontaneidad del profesorado en la elección de campos de formación frente a la obligatoriedad o necesidad imperiosa de tenerse que formar.

5.5.2. La formación de padres.

Si en un capítulo anterior (5.4) se veía a necesidad de fomentar la formación de cara a poder ejercitar con acierto y soltura el derecho y el deber de participar, es obvio que los padres y las madres, conscientes de las dificultades, condiciones, oportunidades y retos que la sociedad actual ofrece, debe encarar una formación permanente que le ayude a proveerse de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o a modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos e hijas y erradicar los que se consideran negativos.

Siempre se acude al aserto reiterativo de que el oficio de ser padre o madre no se aprende en ningún sitio y que sin embargo es una de las tareas más delicadas y más difíciles. Ello obedece tanto a la complejidad que rodea al desarrollo en nuestras modernas sociedades industriales como a un aumento en el interés de los padres por mejorar, en la medida de sus posibilidades, las condiciones de crecimiento de sus hijos e hijas.

Por ello, es patente que padres y madres deben esforzarse por tratar de estar a la altura de lo que los nuevos tiempos exigen en materia educativa, afrontando su formación como el desarrollo de aquellos valores, estrategias y habilidades que les capaciten para educar a sus hijos.

Un buen número de los programas de formación de padres se aproxima al modelo de las **Escuelas de Padres** que persiguen fundamentalmente los siguientes objetivos:

1) Informar, asesorar y orientar a los padres sobre el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño.
2) Estimular su participación en el aprendizaje y experiencias escolares del niño.

3) Enseñarles técnicas y aptitudes específicas sobre el aprendizaje infantil y el control del comportamiento.
4) Prevenir problemas en el desarrollo del niño o en las relaciones familiares.
5) Ofrecer asesoramiento y rehabilitación a las familias que presenten problemas en el desarrollo de sus hijos o en las relaciones familiares.
6) Asesorar a los padres de niños de educación especial.
7) Proporcionar apoyos sociales en la comunidad.
8) Estimular y apoyar las iniciativas de interés especial promovidas por los padres.

No obstante, es obvio que, además de esta formación de los padres y madres en orden al mejor acompañamiento del crecimiento armónico de sus hijos e hijas, interesa sobremanera resaltar el interés de los padres y madres por formarse en el **ejercicio de la participación,** entendida ésta como un valor medular de la sociedad democrática y –en el ámbito escolar- como una práctica eficiente que conduce a su implicación y colaboración en el quehacer educativo.

Escuela y Familia forman parte de un mismo proyecto educativo y es necesaria la suma de esfuerzos y la asidua cooperación para procurar el progreso integral del alumnado y también la mejora del sistema educativo.

Por ello existen, y sin duda se deben implementar, un sinnúmero de iniciativas promovidas por las asociaciones de padres para profundizar en el aprendizaje de conocimientos y técnicas que fomenten la participación de los padres y las madres, capacitándolos para poder asumir eficazmente el ejercicio de sus derechos y deberes ya como educadores de sus hijos, ya como ciudadanos.

En este sentido, son muchas y variadas las **propuestas de formación** que ofrecen las organizaciones que representan a los padres y madres de alumnos en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en el que están representadas la ***Federación de Madres y Padres de Alumnos Francisco Giner de los Ríos*** y la ***Federación Católica de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Madrid*****.** Además, ya sin representación en el Consejo, existen distintas Federaciones que también representan a un buen número de APAS. Y luego, además, existen las APAS no adscritas a ninguna de estas organizaciones.

El tejido asociativo que componen las APA, presentes en casi todos los centros escolares públicos y privados de la región, puede favorecer el ejercicio de esa tarea formativa para padres y madres en temas como educación en valores, motivación, autoestima, inteligencia emocional, habilidades de comunicación, participación, educación sexual, violencia de género, drogas, resolución de conflictos, etc., para que puedan ejercer mejor su tarea educativa.

Esta oferta se basa en modelos muy distintos que van desde los ciclos de conferencias o ponencias hasta jornadas específicas de formación y de

convivencia, pasando por mesas redondas, debates, cine-forum, etc. No conviene olvidar la formación on-line que se ofrece desde muchos centros y desde las Federaciones de Padres y Madres pues en sus webs se pueden encontrar documentos de estudio, artículos, convocatorias y reflexiones muy útiles así como enlaces con otras páginas de enorme interés en las que se proporcionan conocimientos, destrezas u otros recursos para su desarrollo como padres/madres.
Todos esos modelos son instrumentos que les permiten reflexionar y aprender sobre todas aquellas cuestiones del desarrollo de la infancia y la adolescencia que consideren importantes y constituyen espacios de aprendizaje donde el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva se convierten en herramientas que mejoran los recursos educadores de los padres.

Es obvio que cada padre o madre en el ámbito privado y familiar se preocupa por todo lo que tiene que ver con el crecimiento de los hijos y que busca acrecentar su formación por medio de lecturas o recurriendo, en solitario o con otros, a las posibilidades que le brinde su entorno. En todo caso se debe subrayar la eficacia de aquellas iniciativas de carácter colectivo. En una Escuela de padres/madres o fórmulas similares se abordan colectivamente aquellas cuestiones que más preocupan. Se genera una corriente de reflexión y de intercambio donde las opiniones, visiones y experiencias de otros padres ayudan a completar y enriquecer las propias y a la vez cada participante se convierte en fuente de información y en receptor de aportaciones de los otros padres y madres.

Asimismo se debería tener en cuenta, en cualquiera de los modelos de formación, su carácter instrumental, pues so o deben ser un medio para conseguir mejorar las condiciones de crecimiento de nuestros hijos. Además debería tener un carácter contextualizado, es decir, que parta del análisis del contexto donde los alumnos de un centro crecen y se educan, de la realidad del barrio o pueblo donde se encuentran pues estos son elementos que deben establecer el marco de partida desde el que llevar a cabo la formación

Otra característica es que tengan un carácter abierto, es decir, donde se efectúe la colaboración de personas próximas a sus problemas y que puedan aportar experiencias, conocimientos y opiniones útiles para los padres y madres.

Distintos trabajos consideran que la percepción de los padres sobre la eficacia de la formación, si se recibe de forma continuada y con esas condiciones a que se hace referencia supra, es en general muy satisfactoria. En síntesis, los padres consideran que la formación:

1) Incrementa la motivación por el aprendizaje y la formación de los padres.
2) Estimula la reflexión personal y compartida con el grupo.
3) Facilita una mejor comprensión de los hijos adolescentes.

4) Comprende un conjunto de estrategias y procedimientos útiles y eficaces para la mejora de las relaciones padres-hijos.
5) Posibilita una adecuada dinámica de participación de los padres en las sesiones de trabajo.
6) Es muy recomendable para otros padres.

Es necesario precisar que los beneficios de la utilización de estos programas se incrementan cuando se integran en un programa más amplio basado en las relaciones familia-escuela-comunidad. Por eso la formación de padres y madres debe estar en sintonía con el Proyecto educativo del centro y con las iniciativas educativas que surgen de la comunidad en la que se vive.

Por último subrayar que la formación de padres y de madres se evidencia como una estrategia educativa y preventiva de enorme importancia y que corresponde a todos los agentes educadores el implicarse en la cooperación familia-escuela-comunidad para responder, conjunta y coordinadamente al reto educativo y social que la educación actual plantea.

MURCIA

En la educación de un alumno queda claro que la responsabilidad recae en los padres, que la institución a la que se le asigna esta función es la escuela, y que hay otra serie de agentes que intervienen de un modo más difuso que se les llama en conjunto la sociedad, donde entrarían los medios de comunicación los colegas, los vecinos. etc.

Si de los cuatro *pilares* de la educación, dos (*enseñar a aprender y enseñar a hacer*) son de responsabilidad directa de los centro educativos, siendo éstos los más estructurados y completos de los planes educativos, los otros (*enseñar a ser y enseñar a convivir*) tienen una dimensión que supera las posibilidades de las de trabajo en las aulas y requiere de un alto nivel de colaboración y coherencia entre escuela y familia intentando que el tercer elemento, la sociedad, influya siempre en el sentido deseado.

Los cambios sociales y tecnológicos, junto con las necesidades y demandas de nuestra sociedad, hacen necesaria la planificación de la formación continua del profesorado para adaptarse a la realidad actual. Por este motivo se le facilita formación, además de las ofertadas por los Centros de Profesores, por otros medios como lo son la Universidad, sindicatos u otras organizaciones. Sin intención de analizar la formación continua del profesorado, se hace necesario aclarar que la participación de este colectivo en actividades formativas es muy alta; existen estadísticas muy claras en el Servicio de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. No obstante, para mejorar la formación continua se debe potenciar la formación en centros utilizando el horario del profesorado en el centro. Por otro lado, las madres y padres también reclaman formación necesaria, tanto para educar a sus hijos, como para poder participar en el proceso educativo del centro.

En los últimos cuatro años, promovido desde el Consejo Escolar de la Región de Murcia, y con la participación de padres y madres de la Región, se ha estudiado e informado sobre las necesidades de la formación de padres y madres, llegando a proponer las bases para un modelo de formación dirigido a este colectivo. Entre otras cosas las madres y padres reclaman un estructura para su formación y actuaciones conjuntas con el profesorado. Por ello la Formación de padres y madres es fundamental, con la finalidad de sentirse más cercanos en la relación con los hijos e hijas, así como conocer sus problemas e identidades y, sobre todo, para participar en ese derecho que les otorga la Constitución española (Art. 27.7) de intervenir en el control y gestión de la escuela.

La implantación del sistema de gestión de la calidad en centros públicos (Proyecto ISCAL) destaca la importancia y necesidad de formar a todos los implicados en los centros, diferenciando la formación a impartir en varios niveles y en función de las tareas y responsabilidades: formación divulgativa y formación técnica.

La simple colaboración escuela familia no siempre es fácil; en demasiadas ocasiones padres y profesorado, al verse superados para hacer frente por sí solos a los problemas de convivencia, salud, consumo…, se suelen señalar unos a otros como responsables de las dificultades que encuentran para la formación, y lo más serio es que en ambos tiene razón, pero no deja de ser un enfrentamiento absurdo, además de una pérdida de tiempo que empeora las relaciones. De este modo nada se resuelve ya que la solución es justo la contraria: se requiere una respuesta conjunta y coherente de padres, madres y profesorado. Si se logra esta alianza, se dará un paso importante para enfrentarse a muchas situaciones. Todos sabemos que debe ser así, pero no es sencillo y es necesario compartir una visión general de la educación y estar de acuerdo en cómo alcanzar nuestros objetivos, lo que se puede lograr por medio de la formación y a través del trabajo conjunto, es decir: compartiendo intenciones y coordinando actuaciones.

A la vista de las experiencias recientes generadas por la iniciativa del Consejo Escolar de la Región de Murcia, se constata que la imbricación en la formación de madres, padres, y profesores cohesiona a la comunidad educativa, ayuda a acabar con enquistados recelos y en consecuencia mejora la educación de nuestros hijos. El mismo profesorado al tener claro el apoyo de los padres, se aventura a nuevos caminos dentro de su formación que de otro modo no acometería, como es el caso de la preparación para la mejora de la convivencia, dónde han sido acogidos con excelentes expectativas los seminarios que se han propuesto tanto por el profesorado como por los padres. No cabe duda de se abre una nueva vía para plantear con la necesaria coordinación e intencionalidad eso de enseñar a ser y enseñar a convivir. En este sentido, se requiere el sustento de las Administraciones Educativas que han de resolver las dificultades que se plantean, así como el apoyo de asociaciones de madres y padres, federaciones o confederaciones, que han de entender de que no se trata de hurtar competencias, sino aumentar las posibilidades de formación para el conjunto de las comunidad educativa. No siempre se trata de disponer de más recursos, sino de utilizar mejor de los recursos existentes.

Los Consejos Escolares Municipales deben tener iniciativas propias en este sentido, ya que por su proximidad han de tener un mejor conocimiento de las necesidades comunes de los centros de su ámbito que requieren coordinación del profesorado y padres. Los mismos Consejos Escolares de los Centros deberían tener la capacidad de proponer acciones formativas en las que tengan cabida estos dos colectivos.

Las convocatorias de proyectos de innovación e investigación podrían tener entre los temas preferentes, aquellos que necesariamente requieren de una alta coordinación entre familia y escuela, ya que ésta es una carencia de nuestro sistema.

Desde los Centros de Profesores y Recursos se deberían atender dos nuevos aspectos, por un lado, tener la posibilidad de organizar actividades para el profesorado abiertas a padres, a petición de los consejos escolares

de centro o consejos escolares municipales en aquellos aspectos que, de modo justificado, puedan ser claramente beneficiosos para el buen funcionamiento de los centros y, por otro lado, favorecer e incluir en sus Planes de Actuación acciones formativas que tengan una clara proyección práctica en la labor docente con sus alumnos, a la vez que sirvan para la información a los padres mejorando la acción tutorial del profesorado. Se alcanzarían de este modo dos grandes logros, por un lado nuestros alumnos tendrían una mejor formación en el aula y, a la vez, un refuerzo coherente desde la familia.

Esta propuesta de formación es un paso dirigido a tres de nuestros objetivos como Consejos Escolares Regionales:

- la mejora de la participación de los colectivos de padres y profesores,
- conseguir una relación más sólida y más positiva entre la familia y la escuela, y
- mejorar la educación de nuestros hijos mediante un esfuerzo solidario.

NAVARRA

La gestión de la calidad y la formación van íntimamente unidas en la Comunidad Foral. Desde hace varios cursos académicos la calidad aparece como Programa específico dentro de los Planes anuales de Formación del Profesorado. Además, como se trata de una de las líneas de formación preferente del Sistema educativo navarro, aparece en primer lugar, este curso denominado ampliamente "Programa de Gestión de la Calidad y Formación de Equipos Directivos". El sentido es claro, ya que si la calidad requiere líderes que se adapten a circunstancias muy diversas y que sepan enfrentarse a variadas situaciones, nada mejor que formar a esa elite.

El eje de la formación es el demandado por las redes de centros que llevan varias temporadas funcionando. Las más avanzadas solicitan experiencias innovadoras y nuevas prácticas de gestión (p.e., herramientas para elaborar planes estratégicos); mientras quienes llevan menos años demandan actividades sobre auditorías internas, calibración del profesorado, autoevaluación, EFQM,...

Novedad del plan para ese curso ha sido la puesta en práctica de un Plan Energético de Centro, en aquellos centros que han sido seleccionados y formados por el Centro de Recursos Ambientales de Navarra (CRAN). Lo ha sido, también, la participación de tres centros en una experiencia de asesoramiento sobre modos innovadores de gestionar los recursos humanos ("Investors in People").

En relación con los planes de convivencia, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, consciente de las necesidades formativas del profesorado para el abordaje de la misma en los centros educativos, viene desarrollando desde el curso 2003-2004 una experiencia piloto en 10 centros de secundaria que están en vías de elaborar su propio plan de convivencia.

La generalización de esta experiencia al resto de centros de secundaria en función del calendario previsto por el Departamento es uno de los ejes en los que se ha basado el mismo para diseñar el Plan Global de Mejora de la Convivencia.

Así, en estos momentos, son *17* los cursos que se proponen en el plan de formación del profesorado que incluye proyectos específicos relacionados con la convivencia y el desarrollo emocional y social en los centros escolares (técnicas de resolución de conflictos, desarrollo emocional, gestión de la convivencia en el aula, métodos de aprendizaje cooperativos, etc.).

El Plan de Formación del curso 2006/2007 va a ofrecer un itinerario formativo específicamente destinado a representantes de Apymas, con diversas líneas de formación: Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS), Planes de Convivencia, utilización del Programa EDUCA (gestión de la información sobre los alumnos que las familias pueden a través del programa informático con esa denominación), cuestiones de debate y desarrollo de la LOE...

Como se ve, se refuerza con ello una de las áreas del Proyecto Atlante, la de comunicación con las familias, en este caso a través de distintas acciones formativas.

Con el fin de que las actividades de formación den su máxima potencialidad, se están iniciando nuevas prácticas de evaluación, experiencias que serán expuestas las Jornadas de Directores de Centros de Apoyo al Profesorado, que se van a celebrar este año en Castilla-La Mancha.

Por una parte, a propuesta de la Comisión de Seguimiento y Evaluación del CAP de Pamplona, va a evaluarse una serie de Planes de Formación de centro, con el fin de que, curso tras curso, la formación que se proponga desde los mismos tenga cada vez menos un planteamiento individual y parta, por contra, de unos itinerarios apoyados mayoritariamente por el Claustro, para compensar carencias formativas detectadas con anterioridad.

Además, se han seleccionado dos actividades formativas, una para Infantil y Primaria, y otra para Secundaria, aquí con la intención de analizar qué impacto real tiene su aplicación en la práctica cotidiana del docente y de qué modo repercute en el alumnado.

Finalmente, es preciso destacar que desde este curso, y a propósito de la puesta en marcha del Proyecto Atlante, el Plan de Formación se estructuró de manera que centraba las competencias afectadas (lingüísticas, matemáticas, valores personales, comunicación con las familias...). Se pretende continuar en esa línea para el Plan de Formación 2006-2007, a la vez que se va a procurar marcar cada vez más los itinerarios formativos, arrancando de la formación más teórica y llegando al final a la modalidad más práctica y autónoma.

VALENCIA

Al docente le corresponde no solamente impartir los conocimientos propios de su especialidad sino también realizar funciones de escolarización primaria, tradicionalmente reservadas a las familias.

En una sociedad compleja y en permanente cambio, presidida por unos medios de comunicación que ensalzan la violencia, por un consumismo desaforado y por un fenómeno enriquecedor pero potencialmente problemático como es el de la emigración, se pretende que los docentes ejerzan funciones de inclusión social, transmitiendo valores de solidaridad, fomentando la integración de los desfavorecidos y, al mismo tiempo, se exige que informen, en particular, sobre la educación sexual, los efectos nocivos de las drogas o los rudimentos de la educación vial o medio ambiental.

Se impone un cambio sustancial en la formación de nuestros enseñantes. Una formación que les permita afrontar, con una mínima garantía de éxito los numerosos retos planteados.

En la medida que se implanten planes de mejora específicos para el profesorado que incidan en su formación inicial (profesorado en prácticas), formación continua (formación específica o cursos/acciones formativas de oferta) o en actitudes y motivación tendentes a mejorar las expectativas profesional y, sobre todo la satisfacción personal, se mejorarán los ámbitos personales y de relación interna en el centro, lo que a su vez favorece la calidad del centro, y por extensión del sistema educativo.

Conviene recordar los Principios Comunes Europeos que, deberían ser considerados como importantes referentes en el momento de elaborar las políticas de formación de los enseñantes. Principios comunes como:

1. Que la docencia sea una formación sancionada por un diploma de nivel universitario.

Formación multidisciplinar que garantice que los docentes tengan, además de un conocimiento profundo de su disciplina, un dominio práctico de los recursos pedagógicos, de las habilidades y competencias que se requieren para lograr que el alumnado pueda desarrollar un espíritu crítico ante las tecnologías de la información y del conocimiento.

2. Una profesión que se sitúe en el contexto de la educación y la formación a lo largo de toda la vida.

La adquisición de nuevos conocimientos y la innovación en el trabajo docente son claves en el proceso formativo permanente del profesorado, siendo necesario fomentar la participación de los docentes mediante el adecuado reconocimiento a su trabajo a través de la correspondiente carrera profesional.

3. Una profesión caracterizada por su movilidad.

Porque es un componente esencial en los programas de formación inicial y continua de los docentes. Debería avanzarse en la movilidad efectiva entre

distintos niveles educativos, permitiéndosele al docente desarrollar una autentica carrera profesional. También habría que estimular la movilidad entre el profesorado de la Unión Europea.

4. Un ejercicio de la docencia entendido como servicio público y democrático.

- Es fundamental que entre las competencias profesionales figuren la capacidad de discernimiento ante los conflictos de valores o normas y la diversidad de finalidades asignadas a la educación escolar. Este modelo profesional ha de caracterizarse por su actividad reflexiva, deliberadora e investigadora. Las competencias profesionales se construyen a lo largo de toda su carrera docente si la experiencia se integra con la reflexión, la deliberación, la indagación y el trabajo cooperativo.
- Es sabido que la actividad del profesorado, por si sola, no puede crear una sociedad mejor, pero no hay duda de su importante cooperación en hacerla realidad. Esta dimensión ética del trabajo docente convierte a profesores y profesoras en actores sociales de primer orden. Si reconocemos ese protagonismo, hemos de preparar al profesorado para que sea consciente de las dimensiones éticas de su trabajo y para que desarrolle su compromiso con los valores democráticos.
- Es importante que el profesorado tenga conocimiento de las materias que ha de impartir y de las capacidades que ha de desarrollar para transmitir ese conocimiento a su alumnado, con rigor académico, competencia técnica y dominio de la didáctica fundamentalmente, pero no se puede olvidar que una educación en valores, integral y democrática ha de convertir el alumnado en participante activo en los procesos de deliberación democrática de la sociedad.
- Educar en y para la ciudadanía es el objetivo irrenunciable de la educación obligatoria. De la misma manera, es importante insistir que en una educación de calidad, el rigor disciplinar no puede ser ajeno al alumnado desfavorecido. Los beneficios que comporta una buena formación académica se han de compartir con todo el alumnado, no hay que olvidar que la calidad de la enseñanza es un derecho.
- Si el conocimiento disciplinar es valiosos es, precisamente, porque manifiesta su utilidad como herramienta de análisis para una mejor comprensión de problemas de toda clase, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos .... que afectan a la ciudadanía.
- Durante el ejercicio profesional se juegan diferentes roles a lo largo de la vida, en más de un centro de trabajo, se realizan tutorías, se ejercen cargos unipersonales, se pertenece a órganos de participación, se ocupan puestos en la administración educativa, todo ello implica la capacidad de trabajar de manera cooperativa, el desarrollo de las habilidades sociales, el tratamiento de los conflictos, el asumir las

decisiones y proyectos acordados.

5. Una profesión basada en la participación.

- Las instituciones que forman a los docentes tendrían que trabajar en permanente colaboración con las escuelas y las empresas. De hecho, se tendría que lograr que las enseñanzas impartidas guardasen una correspondencia real con las necesidades y conocimientos actuales: los programas de formación de los docentes deben ser objeto de una reflexión rigurosa para conseguir su adecuada actualización.

En síntesis, una profesión que requiere para su correcto ejercicio de una formación inicial de calidad, y de una posterior formación continua permanente adaptada a las competencias requeridas. Una profesión, por último, que demanda, aunque curiosamente suele olvidarse este requisito, la presencia de un gran elemento vocacional para su satisfactorio desempeño.

Por lo que respecta a la **formación de padres y madres** hay que tener presente la escasa participación de este grupo social en la vida de los centros. La familia y la escuela cuando caminan en una misma dirección potencian los efectos de la educación y aumentan la calidad del sistema.

Familia y escuela requieren un trabajo compartido y complementario en el que los diversos profesionales colaboren desde sus disciplinas específicas, trabajen sobre las situaciones relacionadas con las problemáticas del niño o niña y los adolescentes, así como otras propias de la realidad familiar y del contexto social de la vida del centro y de la propuesta educativa.

Es fundamental que las instituciones escolares estén convencidas de la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela que compartan un trabajo conjunto. Por ello las administraciones educativas deberán poner en práctica políticas tendentes a la formación de padres y madres para hacer efectiva tanto su participación individual como asociativa en la vida diaria de los centros.

El Consejo Escolar Valenciano es consciente que la formación permanente continua se vería estimulada si paralelamente se contemplara para el docente una mejora en sus condiciones académicas, laborables, profesionales y económicas, así como el fortalecimiento de autonomía en su gestión pedagógica. En este sentido el CEV solicita de las Administraciones Educativas que estas mejoras se vieran reflejadas en un urgente Estatuto de la función docente negociado y elaborado en un marco análogo al resto de colectivos.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

1º) Uno de los factores con mayores repercusiones sobre la calidad educativa está representado por el profesorado y su capacidad para responder a las demandas que parten del mundo educativo, extremo que directamente está relacionado con los procedimientos empleados para su selección, junto con la formación inicial y permanente y las políticas dirigidas a su incentivación y desarrollo profesional. La necesidad de revisar a fondo la formación inicial del profesorado se deriva del propio marco previsto en el "proceso de Bolonia", para la reforma de los estudios universitarios, necesidad que también se encuentra presente en el proyecto de Ley Orgánica de Educación en proceso de tramitación.

2º) El constante cambio y evolución de la sociedad y del mercado laboral conlleva la necesidad de que haya que poner el énfasis del sistema educativo en un modelo de enseñanza más promotor de la innovación y de la autonomía. Se aprecian, asimismo, cambios que tienen que ver con la delegación de funciones de socialización primaria en los educadores. Funciones que antes realizaba la familia se encomiendan hoy a la Escuela, que de esta forma asume funciones adicionales a las de mera instrucción. Hoy la sociedad demanda de ella que realice funciones de educación, socialización y compromiso. Estas nuevas demandas tienen una incidencia directa en la formación inicial y permanente del profesorado, debiendo convertirse esta formación en el medio idóneo para mantener un contacto fluido entre la sociedad y la Escuela.

3º) En la formación inicial y continua es necesario tener en cuenta las características de la profesión docente, en la cual, cuando se decide ser docente, ya se ha pasado miles de horas observando la actuación de numerosos profesionales de la materia. Estos años de observación crean determinadas creencias y modelos de actuación acerca de la profesión y de la mejor forma de enseñar, que deben ser reflexionadas en las actividades de formación, para hacerlas conscientes y revisarlas y así evitar el riesgo de repetir patrones obsoletos o ineficaces.

4º) Es necesario que, a través de la formación inicial, se produzca en el profesorado un cambio conceptual que le permita pasar de una concepción individualista de la tarea docente a una concepción grupal de verdadero sentido de pertenencia a un centro, tratando de superar la idea de que la calidad de la enseñanza depende más de la existencia de profesores brillantes aislados que de un auténtico equipo docente con un proyecto común. En la formación permanente se ha de reforzar la formación para el trabajo en equipo y la coordinación entre el profesorado del centro, lo cual ha de ser un objetivo fundamental de dicha formación, que mejorará y profundizará la función docente y la calidad de los planes de mejora que el centro aborde.

5º) Por lo que respecta a la formación inicial específica del profesorado, se observan elementos, tanto de Educación Infantil y Primaria, como en Educación Secundaria, que no responden, ni por la extensión de dicha

formación ni por su estructura, a los desafíos de todo tipo a los que ha de enfrentarse la Escuela actual.

En el caso del profesorado de Educación Infantil y Primaria, puede advertirse que, si bien su formación está orientada específicamente hacia la labor educativa, la extensión de la misma (estudios de tres años conducentes a una diplomatura) resulta insuficiente. Por ello, distintas opiniones dentro de la comunidad educativa consideran necesaria la prolongación temporal de estos estudios (su paso al nivel de Licenciatura) y posiblemente una menor especialización por áreas, siendo preferible que los futuros profesores de estas etapas educativas reciban una formación más homogénea.

6º) Por lo que respecta a la formación inicial del profesorado que imparte docencia en los niveles de Educación Secundaria, su problemática es bien distinta. El problema de la misma no es tanto de duración de los estudios (Licenciatura) o del nivel de conocimientos académicos adquiridos, como de las carencias detectadas en su formación pedagógica y didáctica.

En este caso nos encontramos con un profesorado que ha recibido una formación especializada pero sin que la misma esté orientada a la docencia. Sus carencias en el ámbito de la didáctica intentan salvarse mediante un curso orientado específicamente a la faceta pedagógica. Nos encontramos, por tanto, ante un modelo de formación yuxtapuesta, donde primero se recibe una formación académica sobre una determinada materia y solo posteriormente, y únicamente en el supuesto de que el interesado decida orientar su futuro hacia la labor docente, se le imparte una formación pedagógica que en muchos casos puede considerarse notoriamente insuficiente.

7º) El resultado de todo lo anteriormente expuesto es que, en el momento actual, cabe apreciar importantes carencias en la formación inicial del profesorado. En una futura reforma legal, la formación del profesorado debería ocupar un lugar destacado. Cualquier reforma normativa de la materia debería respetar dos pilares básicos. En primer lugar la conexión directa de los formadores universitarios con la realidad diaria de los centros educativos, lo que se debe traducir en los programas formativos que se impartan al profesorado en formación. El segundo pilar de una futura reforma está representado por la ineludible participación del profesorado en los planes formativos elaborados por los centros universitarios, con lo que quedará potenciado su preciso contacto con el latido diario de los centros educativos.

8º) Junto con la formación inicial y antes de la continua, deberían adoptarse medidas relativas a la etapa en que el profesor se inicia en la docencia. Pudiendo llevarse a cabo programas de inserción profesional que permitieran afrontar el choque con la realidad, mediante profesores mentores, seminarios, etc, que hicieran que la inserción del docente fuera lo menos traumática posible. El primer año de ejercicio de la profesión docente ha de ser considerado como un momento de capital importancia, por lo que se debe poner especial empeño en que los maestros y maestras y

profesores noveles sean atendidos por tutores experimentados, empeño que debe ponerse también y con igual énfasis en el caso de los estudiantes en su etapa de realización del *prácticum*.

9º) En cuanto a la formación continua del profesorado debe indicarse que en las sociedades actuales estamos asistiendo a un complejo proceso de transformación, derivado, entre otros factores, de la abundancia de fuentes de información con las que cuentan los alumnos aportadas en buena medida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Es evidente que todos estos cambios tienen una incidencia clara en la escuela, siendo por tanto necesario adecuar los conocimientos y actitudes del profesorado para dar respuesta a la nueva sociedad de la información. En síntesis se hace preciso replantear las funciones que han venido desarrollando tanto los centros educativos como el profesorado. Sin olvidar las acciones formativas generadas distintas instancias como pueden ser los centros de profesores, los movimientos de renovación pedagógica o la propia Administración, la formación del profesorado debe basarse de forma prioritaria en acciones formativas nacidas en el marco del propio centro y, sólo de manera complementaria, se deben poner en práctica actuaciones formativas generadas desde instancias diferentes a los propios centros.

10º) Por lo que respecta a la formación de padres y madres para impulsar la calidad de la educación, hay que tener presente la realidad actual caracterizada por la escasa participación de los padres del alumnado en la vida de los centros. El trabajo de las familias y las escuelas en la misma dirección potencia los efectos de la educación recibida y aumenta la calidad del sistema. Por ello las Administraciones educativas deberían contemplar la formación de los padres y las madres como una necesidad para avanzar en la construcción de una escuela democrática y poner en práctica políticas para su efectiva participación individual y asociativa en la vida diaria de los centros. La educación de los niños y jóvenes y de los ciudadanos es una tarea conjunta de las familias, la escuela y la propia sociedad en su conjunto, sin que ningún sector de la misma pueda desvincularse de ese cometido. Por ello, con independencia de que deban ponerse en aplicación procesos de formación que ayuden a los padres a participar en el ámbito educativo, resulta un lugar compartido que la mejor forma de aprender a participar es participando.

SÍNTESIS

La formación e implicación del profesorado, junto con la colaboración de las familias, es uno de los factores claves para el buen funcionamiento del sistema educativo, de ahí que exista unanimidad en considerar al profesorado como factor de calidad.

Los cambios y evolución de la sociedad y del mercado laboral han terminado por configurar una realidad cada vez más compleja. La escuela se ha abierto a nuevos sujetos (inclusión), se ha visto obligada a modificar el conocimiento que transmite y el modo en que lo hace (currículo), ha incorporado a nuevos profesionales (servicios de apoyo), ha implicado a los padres y madres, y estudiantes en su gestión (participación), etc. En este contexto, los educadores han visto ampliada su función tradicional como docentes a otras funciones tales como, evaluadores institucionales, tutores, consejeros, animadores, mediadores, etc. Por lo tanto, parece urgente cambiar el perfil profesional del docente por otro más acorde con las demandas de un servicio educativo de calidad en el actual contexto social. Es necesario que se produzca en el profesorado un cambio de mentalidad que le permita pasar de una concepción individualista de la tarea docente a una concepción grupal de verdadero sentido de pertenencia a un centro, tratando de superar la idea de que la calidad de la enseñanza depende más de la existencia de profesores brillantes aislados que de un auténtico equipo docente con un proyecto común. Así se conseguirá aumentar el grado de identificación con la profesión, mejorar la eficacia de la acción educativa y hacer decrecer, eso que se ha dado en llamar "malestar docente". Dar respuesta a estas nuevas exigencias no es posible si no disponemos de los medios y recursos ajustados a las verdaderas demandas del sistema. Uno de los puntos claves es la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, que deberá capacitarle para responder a las demandas que parten del mundo educativo, aspecto también relacionado con los procedimientos empleados para su selección, junto con las políticas dirigidas a su incentivación y desarrollo profesional.

Por lo que respecta a la **formación inicial** del profesorado, ésta debe estar conectada con la práctica docente posterior así como a las necesidades reales de la escuela de hoy y con los nuevos retos de la sociedad actual. Por todo ello, se considera que debería ser un objetivo prioritario de la Administración pública innovar y renovar la formación inicial de los educadores, maestros y profesores. En la actualidad, esta formación no responde, ni por su extensión ni por su estructura curricular, a los desafíos de todo tipo a los que ha de enfrentarse la Escuela actual. Se considera especialmente preocupante la ausencia de modelos de formación del profesorado sólidos y que aborden contenidos relevantes para el desempeño de la tarea docente. Sin embargo, la formación inicial del profesorado que imparte sus enseñanzas en las etapas de Infantil y Primaria y en la de Secundaria es muy distinta.

Los docentes de las primeras etapas tienen una preparación específica para el desarrollo a su tarea educadora, y equiparable a la de sus homólogos europeos, pero que debería ampliarse en duración y profundización en los contenidos disciplinares básicos. Existe coincidencia en reclamar un nivel de licenciatura para estos estudios, a la vez que se demanda a las Escuelas de Formación del Profesorado y las Facultades de

Educación actualizar los contenidos de sus planes de estudio, tanto psicopedagógicos como disciplinares, y los modelos formativos para adecuarlos al nuevo perfil profesional

Sin embargo, los docentes de Secundaria acceden desde sus Licenciaturas sin una preparación específica y apropiada para la tarea docente. Es urgente la generalización de una titulación de postgrado específica, que garantice una adecuada profesionalización docente, contemplando contenidos de carácter psicopedagógicos y un tiempo de prácticas tuteladas en los centros de Educación Secundaria que les facilite el conocimiento y comprensión de las diversas realidades educativas. La formación inicial se debe tratar en términos de competencias clave.

En este sentido, se observa un amplio consenso en demandar tanto para la formación de los profesores de Educación Infantil y Primaria como para los de Secundaria un cuidado especial en la organización de las prácticas, la selección y formación de profesores tutores que les atiendan, y el acompañamiento a los que se inician en la enseñanza, al menos en el primer año de ejercicio profesional y establecer espacios de coordinación permanente entre universidad y centros educativos.

La formación continua, entendida desde la propuesta de Lisboa como de "aprendizaje a lo largo de toda la vida" es considerada como un elemento clave de la calidad educativa, debiendo ser, además de un derecho, una obligación. En las propuesta de los diferentes Consejos Escolares se observa una coincidencia tanto en cuanto a los contenidos de los programas de formación (actualización científico-didáctica, estrategias metodológicas innovadoras, educación en valores, interculturalidad, nuevas tecnologías, orientación y acción tutorial, atención a la diversidad, educación para la convivencia…), como en lo que respecta a los modelos formativos defendidos y que estarían encaminados a favorecer el desarrollo profesional del profesorado. Mayoritariamente se apuesta por un modelo de formación en Centros. Un modelo de formación que abarque a toda la comunidad educativa para afrontar de forma coordinada los retos educativos actuales y futuros buscando una negociación entre los intereses particulares del Centro y los intereses del Sistema. Para ello, se hace necesario organizar el tiempo escolar en los centros de manera que los espacios dedicados a la formación estén integrados en la planificación educativa correspondiente, donde los planes de formación formen parte de los propios proyectos educativos de los Centros.. Todo ello requiere, además de estabilidad en las plantillas, un esfuerzo económico y organizativo y también un cambio de hábitos de trabajo de las Administraciones implicadas, que son imprescindibles para conseguir hacer realidad esta formación.

También se destaca la importancia de crear instancias descentralizadas de participación para elaborar dichos planes de formación.

Por otro lado, la evaluación de esta formación, para que garantice la calidad que se persigue, ha de ir acompañada de un capítulo específico en el marco de la inversión educativa, con el fin de que las reformas y las remodelaciones que la evolución social demanden tengan el respaldo de un profesorado preparado para asumirlas y desarrollarlas. Junto a los Centros del Profesorado, la Universidades, y las actuaciones de las

Administraciones, otros actores sociales han de participar para garantizar el avance corresponsable.

Formación de las familias

Sin ninguna duda, la formación de los padres y madres es una de las asignaturas pendientes de nuestro Sistema Educativo. Dado que la educación debe ser una tarea coordinada entre la escuela, la familia y la sociedad, y considerando la insuficiente participación de las familias en el ámbito educativo, seguimos apostando por la necesidad de poner en marcha programas de formación y políticas dirigidas a potenciar la formación de los padres y madres para su efectiva participación individual y asociativa en la vida diaria de los centros. Para ello, uno de los aspectos más relevantes de la formación de los padres y madres es la formación en la participación. Familia y escuela requieren un trabajo compartido y complementario en el que los diversos agentes colaboren y trabajen sobre las situaciones concretas relacionadas con las problemáticas del alumnado, así como otras propias de la realidad familiar y del contexto social del entorno del centro. Esta formación debe también debe contemplar contenidos de carácter psicopedagógico relacionados tanto con la educación de los hijos en el ámbito familiar, como con la comprensión de los sistemas educativos, de sus objetivos, limitaciones, innovaciones, etc.

Es fundamental que las instituciones escolares estén convencidas de la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela, que compartan un trabajo conjunto, que favorezca un clima escolar de corresponsabilidad por lo que se destaca la conveniencia de desarrollar programas de formación conjunta. El trabajo de las familias y las escuelas en la misma dirección potencia los efectos de la educación recibida y aumenta la calidad del sistema.

Formación Para la Participación del Alumnado

"Por educación formal entendemos los procesos educativos organizados que conducen a la adquisición de un título de estudio o de un certificado profesional.

Por educación no formal entendemos los procesos educativos organizados que no conducen precisamente a la obtención de títulos de estudio o certificados profesionales.

Por educación informal entendemos los procesos educativos no organizados principalmente con fines formativos, pero capaces igualmente de producir valencias educativas en el contexto de la vida del trabajo y de la vida cotidiana".

UNESCO

La participación de los y las Estudiantes es sin duda un elemento de calidad del Sistema Educativo, siendo al mismo tiempo un compromiso y una responsabilidad de todos y todas. La participación para que sea real y

efectiva necesita, entre otros factores, formación en *Educación para la Participación*.

En muchas ocasiones el alumnado es desconocedor de su papel y sus posibilidades; no reciben formación-información para fomentar que sean representantes estudiantiles y cuando lo son ignoran cuáles son sus espacios y sus responsabilidades, así como la normativa del centro, sus derechos y sus deberes. En definitiva no se sienten partícipes ni implicados de la vida diaria de los centros.

No podemos hablar de participación en el sistema educativo por parte del alumnado si no se educa en la participación. La motivación es un factor determinante y clave, siendo necesaria la formación constante al profesorado para dotar a las tutorías de metodología participativa, no quedándose sólo en la teoría sino aplicándola en las responsabilidades de los y las Delegados de clase y los/as representantes de los Alumnos en el Consejo Escolar. (incluir motivación, facilidades y herramientas).

Del mismo modo es importante que desde las familias se transmita a los y las estudiantes que la participación en la sociedad es un valor positivo y que por ello se apoya todo proceso que esté relacionado con la participación de los y las jóvenes en su entorno.

Aunque tradicionalmente a los y las Estudiantes se les ha orientado a la superación del currículo académico, debemos de ser conscientes que la Escuela no es sólo un lugar de formación sino también son Escuelas de Ciudadanía donde se aprenden aptitudes, conocimientos y valores de convivencia para formar parte de la ciudadanía.

La disminución del fracaso escolar que aparece en el informe PISA y del UNESCO, entre otros estudios internacionales, no solo pasa por el cambio metodológico en la docencia, el compromiso social y de las familias; sino fundamentalmente por la implicación y la motivación del alumnado. Implicación y motivación que da lugar a la participación.

Propuestas para la Educación en la Participación del alumnado:

- Planes Integrales de formación para la participación que comprendan:
  - Cuáles son los cauces de participación del alumnado desde las dos vertientes:
    a. La representación estudiantil tanto de los delegados/as y los consejeros/as escolares.
    b. El asociacionismo estudiantil.

  - Cuáles son sus derechos y deberes así como la normativa del centro en materia de convivencia, organización y funcionamiento.

Estos planes de formación no sólo deben reducirse a las charlas informativas dentro del aula. Deben recoger auténticas experiencias de participación de los y las estudiantes así como abordar la participación desde la Educación No Formal en encuentros y espacios específicos para el alumnado.

- Campañas de formación-información sobre la participación del alumnado, sus cauces y espacios de representación así como sus derechos y deberes.

5.6 LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO

ASTURIAS

El marco que delimita las incorporaciones de nuevos efectivos, con carácter general para todo el personal al servicio del sector público del Principado de Asturias, se define en el artículo 25 de la Ley del Principado de Asturias 5/2003, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales para 2004, al disponer que las convocatorias de plazas para ser provistas por personal de nuevo ingreso se concentrarán en los sectores, funciones y categorías profesionales que se consideren absolutamente prioritarios o que afecten al funcionamiento de los servicios públicos esenciales con el límite de la tasa de reposición que resulte de la aplicación de la normativa básica del Estado en este ámbito, sin perjuicio de que pueda comprender los puestos o plazas que, estando dotados presupuestariamente e incluidos en las relaciones de puestos de trabajo, catálogos o plantillas, se encuentren desempeñados interina o temporalmente.

En el marco de la selección del profesorado, las diferentes Resoluciones que convocan los procedimientos selectivo para acceso e ingreso en los cuerpos docentes y para adquisición de nuevas especialidades establecen que los aspirantes que superen las fases de oposición y concurso deberán realizar un período de prácticas tuteladas que formará parte del proceso selectivo y que tendrá por objeto comprobar la aptitud para la docencia de los mismos.

Los objetivos del programa específico de formación son los siguientes:

— Proporcionar información sobre los aspectos formales del trabajo del profesorado: Funcionamiento y organización de los centros docentes, de la Administración educativa, etc.
— Situar el trabajo docente en el contexto social e histórico actual estableciendo relaciones entre su función docente y las características y problemas relevantes del medio social.
— Revisar las ideas previas sobre su didáctica específica y, por tanto, de reconstrucción de sus concepciones sobre la planificación del trabajo didáctico; la concepción y desarrollo de las actividades de aprendizaje; la preparación de materiales necesarios para su desarrollo; la organización del trabajo; la comunicación y las interacciones en el aula; la observación y anotación de sus propias actuaciones, ideas y reacciones; las posibilidades de aplicación o utilización de recursos o tecnologías.
— Profundizar en el conocimiento de las tareas, responsabilidades y recursos de aquellos aspectos de la función docente directamente vinculados a la orientación y la tutoría de los estudiantes.

ISLAS BALEARES

Además de la formación inicial y de la formación continua en ejercicio se considera como variable referida al profesorado que afecta la predictibilidad de la calidad educativa (MEC, 1994) el **perfil del profesorado (nivel formativo).**

En la determinación de este perfil aparece como básico el **sistema de selección, nombramiento o contratación** del profesorado así como su **asignación a especialidades** docentes.

En la **red pública de centros**, el sistema de selección y contratación se efectúa en base al modelo funcionarial de gestión. Este modelo que debe responder a los principios constitucionales de **capacidad, mérito y publicidad** necesita revisarse de modo que se potencie el mérito y la capacidad por encima de la mera antigüedad. Con el sistema de oposición actual los docentes provenientes de la formación inicial con mérito y capacidad tienen pocas posibilidades de acceso lo que va en detrimento del perfil óptimo de la profesión.

Cierto es que es necesario disminuir el elevado número de interinos de la red pública de centros, pero ello no debe hacerse potenciando la antigüedad por encima del mérito, aunque esto no quiere decir en absoluto que el docente interino no tenga o no pueda tener dicho mérito y capacidad. Es una cuestión de equidad y de igualdad de oportunidades.

En la **red privada** el sistema de selección y contratación corresponde a la titularidad del centro que la ejerce con mayor autonomía.

En ambos casos, como señala el informe Delors (p. 169) es necesario *"mejorar la selección, aplicando al mismo tiempo la base de contratación gracias a una búsqueda más activa de candidatos"*.

En la búsqueda de dichos candidatos para la mejora del perfil, en un **momento de desmotivación** de gran parte del colectivo docente, no deben olvidarse otros aspectos como la **retribución económica** y el **prestigio profesional** que implica reconocimiento social, valoración institucional, actuación profesional, formación, promoción, y autorrealización.

CANARIAS

En relación a la selección del profesorado y carrera docente y como un elemento más de calidad educativa, el Consejo Escolar de Canarias plantea una serie de **propuestas** de mejora:

1. **Estudiar nuevos modelos de acceso a la profesión docente**, que sean flexibles en cuanto a que establezcan distintas formas de acceder al ejercicio docente dependiendo de las necesidades del sistema y que contemplen variables diferentes como las necesidades de las zonas, las realidades de los centros y sus respectivos proyectos educativos, la singularidad de las enseñanzas (por ejemplo, la formación profesional), etc.

2. **Proporcionar una formación al profesorado conceptualizada y contextualizada como desarrollo profesional continuo**.

3. **Diseñar y llevar a la práctica planes de formación, realistas y concretos, para cada contexto educativo**, lo que implicaría:
   - *a)* Enraizar dicha formación en las actividades del aula, especialmente referidas a la atención a la diversidad, a la realización concreta de las adaptaciones curriculares, a la atención de alumnado con problemas de adaptación y motivación.
   - *b)* Incentivar y apoyar las iniciativas formativas que partan del propio centro, impulsadas y dinamizadas por el equipo directivo y el de orientación.

4. **Mejorar el estatus laboral de los docentes**, para lo que sería necesario optimizar:
   - *a)* Sus condiciones de trabajo (mayor horario, en tiempo de dedicación al centro, para la coordinación y para la autoformación, reducción del carácter burocrático de las tareas en beneficio de actividades de tipo pedagógico, estabilidad en las plantillas, asignación de personal no docente de apoyo: conserjes, trabajadores sociales, orientadores, bibliotecarios, etc.) con la finalidad de que el profesorado pueda asumir íntegramente las tareas educadoras.
   - *b)* Sus condiciones personales (confianza, motivación, sensibilización, significatividad de su labor, etc.).
   - *c)* Equiparar las condiciones del profesorado de los centros concertados, llevando a la práctica “a igual trabajo, igual sueldo, financiación y trato”.

5. **Reconocer la importancia de la función social del docente**, debiendo contribuir a ello la Administración, organismos e instituciones, así como el propio profesorado, proyectando a la sociedad su autocrítica e inquietud por mejorar su trabajo profesional y la calidad educativa.

6. **Ofertar distintos tipos de incentivación profesional**: ejercicio de determinadas funciones, incentivación económica, liberación de horas y año sabático para formación. Promoción entre cuerpos docentes y a otros puestos de la Administración.

CASTILLA Y LEÓN

Las distintas Leyes educativas hacen mención en sus principios programáticos como en su articulado de la manera de acceso o selección del profesorado para el ejercicio de la docencia, así como de la formación permanente y la carrera docente.

El profesorado es, sin duda, el sector que más influye en la calidad del sistema educativo puesto que en él se deposita un alto porcentaje de las responsabilidades que de éste derivan. Es imprescindible por tanto, para la consecución de los fines y objetivos del sistema, un profesorado de calidad.

Especialmente importante es el reconocimiento social del profesorado. El sistema necesita un profesorado motivado, ilusionado, que cuente con los recursos necesarios para el desarrollo de su tarea y con el pleno respaldo de la Administración.

Para ello es importante conseguir que el profesorado esté formado por profesionales competentes, con formación pedagógica integrada en su formación académica y con un dominio personal y profesional de las funciones y tareas que debe afrontar en la práctica de los centros educativos. Para llegar a este objetivo es preciso intervenir no sólo en los procesos de selección del profesorado, sino especialmente en la formación inicial del mismo.

Si esta formación ha de darse en la Universidad (a través de créditos de libre elección orientados hacia la docencia, por ejemplo), será preciso que se establezca una conexión entre ésta y los centros docentes.

Es también fundamental que en la formación de los futuros docentes haya un periodo de prácticas serio y bien estructurado.

Al profesorado se le debe exigir no sólo una adecuada formación científica y técnica, sino también una formación pedagógica para llevar a cabo su función. Debe saber enseñar y, más aún, debe saber individualizar la enseñanzas, motivar, comunicar, enseñara a pensar y a convivir, es decir, debe saber educar. Y habrá que formarle para esto, exigirle que justifique cómo decide y actúa, y reforzarle y reconocerle su función. Esto conlleva la necesidad de abordar seriamente su evaluación, a pesar de la escasa tradición que existe en nuestro país.

En cuanto al sistema de acceso, parece evidente que el actual no ha resultado eficaz.¿Cuál sería el óptimo?. Podría plantearse una fase de prácticas (en torno a dos años) con un riguroso sistema de evaluación. En todo caso, sería deseable que el profesorado de la enseñanza pública y el de la enseñanza concertada tuvieran las mismas exigencias en el sistema de acceso a la docencia.

CASTILLA - LA MANCHA

Dos sistemas de selección

Junto a la formación, la selección y la contratación del profesorado se constituyen como otros factores relevantes en la mejora de la calidad y la igualdad de los sistemas educativos.
Una vez más los estudios internacionales parecen demostrar que en aquellos países en los que la autonomía de las comunidades educativas alcanza a la selección de su propio profesorado los resultados son mejores.
En nuestro país funciona un doble sistema, triple si consideramos la contratación del profesorado de religión: el utilizado para la escuela de titularidad pública y el utilizado para la escuela de titularidad privada, ya sea financiada con fondos públicos o privados.

El sistema de selección y contratación en los centros de titularidad pública

La selección y la contratación en la escuela de titularidad pública responden al modelo funcionarial de gestión. El acceso a la docencia está asociado a la adquisición de la condición de funcionario, lo cual introduce un factor que contrasta con la capacidad de adaptación que la dinámica del sistema exige hoy al profesorado.

El sistema de selección y contratación en los centros de titularidad privada

La selección y la contratación en los centros de titularidad privada es competencia del titular, ejerciendo este derecho con una autonomía mayor o igual que la establecida en aquellos sistemas educativos de tradición local.

Alternativas sugeridas desde marcos internacionales

No vamos a entrar en establecer cuál ha de ser el modelo ideal de selección y contratación del profesorado porque, entre otras razones, depende de la configuración del propio sistema político del país y tiene detrás un largo recorrido histórico, pero sí recogemos algunas notas citadas en el documento básico que Andreas Schleischer presentó en la XX Semana monográfica de la Educación de la Fundación Santillana:

- Utilizar fórmulas de empleo más flexibles.
- Conceder a los centros de enseñanza mayor responsabilidad sobre la gestión del personal docente.
- Ampliar los criterios de selección de profesores.
- Incluir un periodo de pruebas obligatorio y relevante.
- Fomentar una mayor movilidad en los profesores.

CATALUÑA

En el marco de la escuela pública no se puede hablar de selección del profesorado, fuera de los sistemas que ya tiene arbitrados la función pública docente. La escuela concertada también tiene regulado su propio sistema.

A pesar de ello, se está estudiando desde la Administración y con los agentes sociales la posibilidad de establecer algún sistema de flexibilización en el marco de los contratos-programa para atender en mejores condiciones aquellas situaciones que requieran algún tipo de actuación extraordinaria.

EUSKADI

La selección del profesorado cobra su sentido desde un planteamiento más general que hoy día se denomina *Autonomía de los Centros,* y que siguiendo los resultados de las investigaciones más relevantes de los últimos años, la subrayan como uno de los factores decisivos en la calidad de la educación de los Centros Escolares. En este sentido, es importante explicita el significado y el alcance que se que quiere dar a la fórmula de *Autonomía de los Centros*.

El término ***autonomía*** nos remite a la capacidad de gobierno de una institución: planificar su futuro y orientar sus acciones a la consecución de unas metas. Pero los centros se encuadran dentro de un sistema educativo y de una red escolar. Por tanto, la definición del proyecto de cada centro tendrá que realizarse dentro del marco general en el que se encuentra, en nuestro caso la Ley de Escuela Pública Vasca (LEPV), sin perjuicio de la facultad de sugerir e impulsar los cambios normativos que se consideren adecuados.

En el capítulo II de la LEPV, artículos 29 al 44 ambos inclusive, se regula la autonomía organizativa precisando la organización de la escuela, el órgano máximo de representación (OMR), los órganos colegiados y unipersonales, … Inicialmente, en el artículo 29, se concede una amplia autonomía en la confección del ROF, que regulará las opciones en cuanto a composición, competencias y forma de elección de los órganos del mismo, así como las disposiciones necesarias para el buen funcionamiento del centro. El punto 3 del mismo artículo reserva a la administración educativa la conformidad con las disposiciones normativas que regulan las materias en las que puede incidir. Por otra parte, la normativa específica de comienzo de cada curso limita e incluso cierra muchas posibilidades de autonomía.

Los artículos 57 y 58 de la LOGSE, en el título cuarto que trata *"De la calidad de la enseñanza"*, abordan este tema que desarrollan los reales decretos que regulan los reglamentos orgánicos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria.

La LOPEG, en los artículos 5 y 6, reconoce la autonomía organizativa y pedagógica de los centros junto con el compromiso de la administración educativa a colaborar con los centros docentes para que éstos hagan público su proyecto educativo y otros aspectos que puedan facilitar la información sobre los mismos. La ley también obliga a los centros de titularidad privada a hacer públicos sus proyectos educativos.

La autonomía organizativa que regulan estas leyes pretende impulsar la participación y la corresponsabilidad de toda la comunidad escolar en la vida y las decisiones de los centros, así como articular una serie de mecanismos para garantizar esta implicación.

Los centros escolares demandan la autonomía porque se considera un *factor de calidad* de la enseñanza. Con autonomía los centros pueden *adaptar* su actividad a las condiciones de cada contexto escolar, atender a las necesidades concretas de su alumnado, dar respuesta a las demandas y aspiraciones de cada comunidad escolar, jugar el papel que cada grupo

social espera de la institución escolar. Al acercar la toma de decisiones al núcleo real de los problemas se gana en efectividad y al poner las decisiones en manos de quienes deben ponerlas en práctica se gana en el grado de *implicación* de los agentes de la acción educativa.

Decisiones reservadas hasta ahora a la administración quedan en manos de los centros en virtud de la autonomía que se les reconoce. Esto implica que cambia el papel de la administración y de los centros escolares y las relaciones entre ambos.

El *papel de la administración educativa* consiste en regular marcos legales, pero no reglamentar la actividad escolar; asignar recursos con criterios transparentes y justos, no simplemente homogeneizadores, adecuándose a las necesidades de gestión de los centros; facilitar esos recursos, pero no gestionarlos; controlar el respeto a los requisitos establecidos y la utilización correcta de los recursos; evaluar la validez de los objetivos propuestos, la calidad de las decisiones tomadas y las prácticas de los centros; reconocer las responsabilidades que se deriven del control o de la evaluación. A la administración se le exige superar su desconfianza en la capacidad o en la honradez de los centros a la hora de tomar sus decisiones, así como potenciar, en primera instancia, para inmediatamente exigir que los centros utilicen instrumentos como el plan anual y la memoria, que planifiquen y evalúen el trabajo para ir elaborando y desarrollando sus proyectos.

A los *centros* corresponde definir un proyecto propio que oriente la actividad escolar de acuerdo con la función que quiera desempeñar en relación con las necesidades del alumnado y las aspiraciones de la comunidad escolar; desarrollar una línea pedagógica y un modelo de organización y de funcionamiento coherentes con dichos planteamientos; establecer sus procesos de actuación que conduzcan a una puesta en práctica de los proyectos acordados y de gestión de los recursos de que dispone; plantear sus proyectos de formación o de innovación atendiendo a los problemas que tiene y los objetivos que se marca; establecer y poner en marcha sus propios mecanismos de control y evaluación y a partir de sus conclusiones replantear su actividad.

La autonomía precisa de *flexibilidad* para adaptarse a cada circunstancia y optimizar sus recursos en el desarrollo de su proyecto. Será inútil si no supera la rigidez de unos modos de funcionamiento. Esta exigencia afecta a todos, pero de modo especial al profesorado, con un modo de entender su trabajo y unos marcos laborales que se han ido decantando en años pasados y, con frecuencia, impiden llevar a cabo la actividad escolar que se precisa ahora.

El problema de la *dirección* de los centros sigue sin resolverse. La LOPEG da pasos hacia su profesionalización y exige que, para ser elegibles, los profesores o profesoras tengan acreditado un buen ejercicio docente y una formación previa. La LEPV, previa a la aprobación de la LOPEG, recoge la elegibilidad de todo el profesorado y exige que los elegidos deben acreditar una formación antes de su designación. Esta medida podría ser aún válida y debiera ser aplicada. Esta profesionalización no debe venir dada por un *status* profesional especial y, mucho menos, vitalicio, sino por

unas condiciones que lo permitan y aseguren, disponiendo de la máxima participación y colaboración.

Los centros públicos no tienen en sus manos una de las competencias fundamentales de un centro autónomo: la ***gestión del personal***. La LEPV establece la participación de los centros en la determinación de su plantilla y en el proceso de asignación del profesorado. Se apuntan posibilidades para esta participación de los centros en la gestión de su personal. Se trata de clarificar su papel en la determinación de sus respectivos puestos de trabajo y en las características de los mismos, así como experimentar nuevas fórmulas de adjudicación de plazas que permitan a los centros intervenir en la fijación de perfiles y la selección del profesorado. Sistemas similares podrían aplicarse a la selección de los sustitutos. *Un centro sin competencias reales en la gestión de su personal no es verdaderamente autónomo y las decisiones que adopten en los demás ámbitos quedan condicionadas por esta carencia*.

Las nuevas demandas sociales y la necesidad de integrarse en el entorno, conducen a los centros a ofertar una serie de ***actividades extraescolares y servicios complementarios*** (comedor, transporte escolar, tiempo libre...) que deben traducirse en servicios prestados a la comunidad bien delimitados en cuanto a su financiación y responsabilidad y que respondan a criterios de calidad.

La autonomía de los centros se condiciona indirectamente por las condiciones de trabajo del personal docente que establecen un marco que dificulta un funcionamiento autónomo de los centros. En los centros públicos, la división entre cuerpos del profesorado y los derechos de algunos colectivos impiden la libre asignación de tareas y provoca una separación entre docentes que a nadie beneficia; los incentivos y/o los créditos horarios a determinadas funciones inducen a una organización determinada del profesorado incluso cuando se demuestra que no es funcional o puede ser mejorada con otras formas de coordinación.

El objetivo de clarificar las condiciones de trabajo de los recursos humanos en los centros educativos responde a la necesidad de idear fórmulas que propicien una mayor participación e implicación en los objetivos educativos. Esto pasa principalmente por el establecimiento de un sistema retributivo y de incentivación más sensible que el actual a las actitudes participativas y al trabajo desarrollado efectivamente. No obstante, la clarificación de condiciones (que afecta también a la jornada docente, tareas a desarrollar, etc.) requeriría una reconsideración del marco de relaciones laborales en el que se asienta la dinámica administración educativa/sindicatos, que permitiera una delimitación de los campos de actuación respectivos y salvaguardara la autonomía y competencia de los centros en el nuevo escenario.

Los *centros de la red privada* gozan, aparentemente, de una autonomía más amplia en el ámbito organizativo y de gestión de personal. La LODE establece unos mecanismos de participación de la comunidad escolar en la elección de la dirección, en la contratación del profesorado o en la organización de la actividad escolar. Sin embargo, deja resquicios legales

para que los titulares digan la última palabra por encima de lo que dispongan los órganos de representación.

Como conclusión de este apartado puede resultar de interés el texto que se aprobó al finalizar las Jornadas sobre la Dirección de los Centros Públicos de la CAPV, celebradas en Bilbao los días 25-26 de enero del 2001. Concretamente sobre autonomía de los Centros y gestión de personal se decía:

La dirección de los centros requiere mayores competencias de gestión de personal y una plantilla lo más estable posible.

Por lo que hace referencia a la ordenación del sistema, se plantea la urgencia de dar estabilidad a las plantillas mediante una OPE. Se valora positivamente la implantación de la figura del encargado de gestión administrativa en los centros de Educación Primaria aunque queda por determinar cómo se va a apoyar a los centros más pequeños en este campo. Tratándose de una figura distinta a la de secretario, se solicita que, cuando el centro lo estime oportuno, se autorice que ambas funciones puedan desarrollarlas una misma persona. Se solicita, igualmente, la estabilidad del personal administrativo no funcionario en los centros de Educación Secundaria.

Ante las dificultades que entraña la gestión, sobre todo en centros grandes y con recursos cuantiosos, sería conveniente estudiar la conveniencia de implantar administradores profesionales.

En cuanto a la gestión de personal, hay que hacer efectivas las previsiones que establece la ley de la Escuela Pública Vasca sobre la intervención de los órganos de gobierno de los centros en el diseño de la plantilla, la capacidad de asignar perfiles más detallados a las plazas y la participación en la provisión de sus puestos de trabajo.

La normativa de gestión de personal actual prima en exceso los intereses individuales frente a las necesidades de los centros. La Administración Educativa y los sindicatos, como responsables de su negociación, deben fijar nuevos criterios en la gestión de personal en los que se conjuguen mejor los derechos laborales del profesorado con los derechos del alumnado. En la aplicación de dichos criterios, debe darse un papel importante a las direcciones para que puedan atenderse adecuadamente las necesidades de cada centro.

Se considera necesario garantizar la estabilidad del profesorado implicado en proyectos y se propone que la evaluación efectuada por los órganos de gobierno del centro tenga un peso en la carrera docente para evitar un trato erróneamente igualitario.

En el tema de las sustituciones, que se considera necesario mejorar, ha de primar la agilidad, la proximidad y el acceso de los centros a la gestión.

Se reclama que los ayuntamientos precisen y hagan saber a los centros cuáles son las funciones de los conserjes.

EXTREMADURA

1. Por lo que respecta a la selección del profesorado que desarrolla sus funciones en los niveles educativos escolares de los centros sotenidos con fondos públicos, ésta debe estar sustentada en los principios irrenunciables de igualdad, mérito y capacidad, principios aplicables al acceso a la función pública en general, siendo la función pública docente un subgrupo dentro de aquélla. De lo anterior se deriva que los procesos selectivos del profesorado que desarrollará sus funciones en el ámbito escolar deben caracterizarse por la máxima transparencia y objetividad, dejando al margen componentes donde la subjetividad de quien lleva a cabo la selección pueda convertirse en un elemento trascendente de decisión.

2. Una vez fijado el extremo anterior, se debe estudiar con detenimiento si los sistemas de acceso del profesorado a sus respectivos Cuerpos docentes deben estar basados en la superación de procesos selectivos centrados únicamente en los conocimientos teóricos y prácticos, en la concurrencia de características psicológicas adecuadas para el trabajo docente, en la cualificación psico-pedagógica del aspirante, en la experiencia previa, en la evaluación de la práctica o, posiblemente, en la conjunción equilibrada de todos los aspectos mencionados. En cualquier caso, desde numerosos sectores se ha demandado una modificación de los considerados como teóricos y excesivamente rígidos procesos selectivos del profesorado, que dejan al margen numerosos extremos que más tarde son de ineludible necesidad para desarrollar adecuadamente el trabajo en las aulas.

3. Los requerimientos de la sociedad ante el sistema educativo en ningún caso deben caer en pretensiones utópicas, pretendiendo que se solventen en la Escuela problemáticas que tienen su origen en la propia dinámica social y cuya solución no puede ser residenciada en exclusiva en el marco del sistema educativo, sino que requieren un trabajo conjunto y coordinado de la sociedad y la Escuela. Asimismo, las demandas de la sociedad en busca de la excelencia docente tienen que venir acompañadas de las necesarias medidas basadas en la potenciación de los medios humanos existentes en los centros, del incremento de los medios materiales puestos a disposición del sistema y del permanente proceso formador que debe experimentar nuestro profesorado, con el fin de recoger el latido social y proyectarlo en la Escuela. Por tanto, cualquier modificación en la selección del profesorado deberá tener muy presente estas circunstancias.

4. Como ya hemos expresado en el apartado 5.5 (formación de profesores y de padres) la formación previa de los aspirantes a ejercer la función docente presenta una problemática específica que conviene referir como fundamento para emprender cualquier reforma de los procesos de selección del profesorado. Por una parte, la duración de los estudios de los docentes de Educación Infantil y Primaria ha sido calificada como reducida desde numerosas instancias, siendo defendido su incremento al mismo nivel que los estudios de Licenciatura Universitaria. Por lo que respecta a la

formación inicial previa del profesorado que imparte docencia en los niveles de Educación Secundaria, su problemática fundamental radica en las carencias detectadas en su formación pedagógica, que no han podido ser solucionadas con el curso preceptivo de formación, una vez obtenida la titulación universitaria correspondiente.

5. La deficiente formación inicial del profesorado incide de manera directa sobre los procedimientos para su selección, ya que difícilmente cabe exigir en dichos procesos determinados conocimientos y actitudes que deben ser puestas en aplicación en las aulas, cuando la formación recibida ha carecido de los componentes necesarios al respecto. Se hace preciso, por tanto, una reforma de la formación inicial que reciben los aspirantes a docentes, basada en un reforzamiento de los aspectos psicopedagógicos y la práctica docente, como paso previo a la reforma de los procesos selectivos.

6. Desde diversos enfoques se ha mantenido la necesidad de que, una vez llevado a cabo lo anterior, en los procesos selectivos tuviera un mayor peso la valoración de las actitudes de los aspirantes para controlar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y para conectar de manera directa con las necesidades y aspiraciones del alumnado. No cabe duda de que, en este aspecto, la experiencia previa y los extremos psicológicos y psico-pedagógicos del aspirante revisten una especial trascendencia, que debiera tener su plasmación en los procesos de selección del profesorado. Dichos procesos de selección deberían incluir un componente importante basado en la práctica docente en las aulas, con el fin de evaluar la capacidad del aspirante para conectar con el alumnado.

GALICIA

En la actualidad no difiere entre las diferentes CCAA. El modelo de concurso-oposición está vigente como desarrollo de las leyes orgánicas. Las necesidades que no cubren los funcionarios de los cuerpos de los diferentes niveles educativos (maestros, PES, profesores técnicos,..) se resuelven mediante las figuras de profesorado interino y substituto. En función de la oferta pública de cada año, se celebra concurso oposición y aquel profesorado que lo supere, tras la fase práctica, se integra en el cuerpo docente. Quizá haya que enfatizar en la formación inicial del profesorado. A diferencia de otros países de nuestro entorno, como Finlandia tan citada después del PISA 2003, en España no hay una licenciatura específica para profesorado, sino que luego de ser filólogo, químico, etc. y superar el curso de aptitud pedagógica, se puede acceder a la enseñanza. Para maestro basta ser diplomado y para PES, licenciado.

La LOE debe propiciar la formación pedagógica de nuestro profesorado y que la formación del mismo se asiente en unos estudios universitarios “ad hoc”, que garantice unos niveles de calidad docente, imprescindible para la calidad del sistema educativo. La selección del profesorado, su calidad humana, su empatía, su capacidad de comunicación y su vocación docente son ingredientes sin los cuales ningún sistema educativo, por muy buenas leyes que promulgue, será capaz de proporcionar ciudadanos capaces de integrarse con éxito en la sociedad. El sistema de acceso mediante concurso oposición, tiene una indudable garantía de preservar los principios de igualdad y mérito, pero ya en su diseño desatiende las características apuntadas anteriormente, difíciles de apreciar en pruebas orales o escritas. De ahí la necesidad de un período de prácticas, con una mayor importancia en el proceso, para lograr una selección más acorde con esas características.

MADRID

- ***Procesos de selección del Profesorado***

Es norma general que el acceso plazas de profesorado como funcionario público se rija por la superación de tres pruebas o fases: la de oposición, la de concurso y la de prácticas.

- ***Procesos de selección de Directores***

El procedimiento para la selección de directores de los centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares se deriva de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que establece como uno de los factores clave de calidad del sistema educativo la función directiva, y más concretamente la figura de director, señalándola como un elemento fundamental para la buena organización y funcionamiento de los centros.

Para potenciar la función directiva y avanzar en su profesionalización, la Ley implanta un nuevo sistema de selección de directores de los centros escolares públicos para obtener los idóneos para estos puestos atendiendo a los principios de publicidad, mérito y capacidad, a la vez que encarga a las Administraciones educativas el diseño y desarrollo del nuevo procedimiento, en aquellos aspectos susceptibles de concreción.

REQUISITOS DE LOS PARTICIPANTES

Quienes deseen presentar su candidatura a la dirección de alguno de los centros de la Comunidad deberán cumplir los siguientes requisitos:

a) Ser funcionario de carrera de alguno de los Cuerpos docentes del nivel educativo y régimen a los que corresponda el centro.
b) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el Cuerpo docente desde el que se participa.
c) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen durante al menos cinco años.
d) Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo a la fecha de publicación de la presente Resolución, en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid.
e) No haber sido cesado como Director por incumplimiento grave de las funciones del cargo o haber transcurrido más de tres años desde dicho cese.

Cada candidato deberá presentar ademásde toda la documentación pertinente un Proyecto de Dirección que será valorado según los siguientes criterios:

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN

— Calidad y viabilidad del Proyecto de Dirección (objetivos básicos, líneas de actuación, planes de mejora): Hasta 5 puntos.
— Adecuación a las características del centro y su entorno educativo (características del alumnado, características del centro y de las enseñanzas que imparte, entorno social, cultural, y económico, relaciones del centro con la comunidad educativa y otras instituciones): Hasta 3 puntos.
— Organización interna del centro (relaciones con los órganos de participación en el control y gestión del centro, organización del equipo directivo, distribución de funciones y tareas, coordinación y formas de participación de los órganos de coordinación docente): Hasta 2 puntos.

Además todos los candidatos seleccionadosdeberán participar en un *Curso de formación inicial* y a un *período de prácticas.*

- ***Procesos de selección de Inspección***

El sistema de selección, que será común para todos los aspirantes, constará también de tres fases: Fase de concurso, fase de oposición y fase de prácticas.

MURCIA

En la actualidad, el Real Decreto 334/2004, de 27 de abril, aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación, derogando la anterior normativa de 1993 que regulaba estos aspectos.

La disposición transitoria decimoséptima del proyecto de Ley Orgánica de la Educación establece un procedimiento transitorio de acceso a la función pública que pretende la reducción del porcentaje de profesores interinos en los centros educativos, de manera que en el plazo de cuatro años, desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, no se sobrepasen los límites máximos establecidos de forma general para la función pública.

El borrador de Ley prevé la posibilidad de que, durante los años de implantación de la Ley Orgánica de Educación, las Administraciones educativas regulen las convocatorias de ingreso en la función pública mediante un procedimiento de selección de candidatos.

En opinión del Consejo Escolar de la Región de Murcia, el acceso a la función pública docente se debería realizar mediante un procedimiento selectivo en el que, en la fase de concurso, se valoren la formación académica y la experiencia docente previa en los centros sostenidos con fondos públicos de la misma u otra etapa educativa, hasta los límites legales permitidos. En la fase de oposición, se debería prever una prueba sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia.

En los futuros mecanismos de acceso a la función pública docente se debería considerar el perfil exigible al profesorado del siglo XXI. Siguiendo las recomendaciones de la OCDE, éstos deberán basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como: un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; competencias pedagógicas; capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, de contribuir a la organización del centro educativo y al mejor ejercicio de la profesión, así como el interés por la investigación y el perfeccionamiento permanente.

Para que los profesores seleccionados respondan a ese perfil ideal de profesor, los procedimientos selectivos deben contemplar la obligatoriedad de comprobar, en la praxis, las verdaderas capacidades didácticas de su materia, de interrelación profesional y trabajo en equipo, lo que obliga necesariamente a que la fase de prácticas, totalmente devaluada en el modelo actual de selección de profesorado, tenga un peso fundamental en la calificación final y sea realmente una fase decisiva a tener en cuenta más allá del apto o no apto actual.

Por otra parte la creciente autonomía de los centros, aconsejaría, en un futuro muy próximo, recurrir a fórmulas de empleo más flexibles, dando a los centros y a los consejos escolares municipales u órganos que se estime conveniente por la singularidad del centro y de la zona, una mayor responsabilidad en la selección y gestión del profesorado. Además, no debemos olvidar la necesaria presencia de verdaderos especialistas, no siempre con titulación superior, en los centros de Formación Profesional, y especialmente en los futuros Centros integrados de FP, visión que ya se contempla en la actualidad, aunque con demasiadas barreras legislativas.

En todo caso, sea el sistema de selección el que hemos apuntado en párrafos anteriores o bien con este modelo de sistema flexible de selección, es fundamental, y queremos insistir en ello, la existencia de una fase de prácticas o periodo amplio de pre-funcionariado, convenientemente tutelado y guiado, que permita determinar suficientemente, si además de los requisitos y conocimientos científicos, se poseen otras habilidades sociales y de trabajo en equipo que son deseables y necesarias para el nuevo modelo de profesorado que los centros educativos precisan, y que difícilmente se pueden evaluar mediante una prueba de sesenta minutos de duración.

NAVARRA

El personal docente que se incorpora mediante convocatoria a la administración educativa navarra trae el aval formativo de la universidad, especialmente centrado en su especialidad. El año de prácticas que debe superar el funcionariado en esa tesitura conlleva un proceso formativo que, durante bastantes años, ha reforzado ese aspecto curricular del área, especialidad, ciclo o etapa al que se iba a acceder como definitivo. (Nota de la norma sobre la fase de prácticas)

No obstante, ya desde el curso pasado, la propuesta formativa que se ofrece pretende reforzar aspectos transversales, tan importantes como el bagaje curricular que ya ese ha obtenido en la formación inicial. Entre otros temas de formación que se trabajan contenidos de dinámica de grupos, liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales y roles profesionales, resolución de conflictos, empatía... Aquí, en esta nueva dinámica, es donde adquiriría sentido un complemento formativo sobre gestión de la calidad, hoy por hoy inexistente pero que, dada la implantación real en los centros, se está planteando la posibilidad de incluirla.

VALENCIA

La selección del profesorado que desarrolla sus funciones en los niveles educativos escolares de los centros públicos debe estar sustentada en los principios irrenunciables de igualdad, mérito y capacidad. Principios aplicables al acceso a la función pública en general y a todo sistema de selección de profesorado. Los procesos selectivos del profesorado que desarrollará sus funciones en el ámbito escolar deben caracterizarse por la máxima transparencia y objetividad, dejando al margen componentes donde la subjetividad de quien lleva a cabo la selección pueda convertirse en un elemento trascendente de decisión.

Respecto al profesorado que desarrolla sus funciona en centros públicos, se debe estudiar con detenimiento si los sistemas de acceso del profesorado a sus respectivos cuerpos docentes deben estar basados en la superación de procesos selectivos centrados únicamente en los conocimientos teóricos y prácticos, en la concurrencia de características psicológicas adecuadas para el trabajo docente, en la cualificación psico-pedagógica del aspirante, en la experiencia previa, en la evaluación de la práctica o, posiblemente, en la conjunción equilibrada de todos los aspectos mencionados. En cualquier caso, desde numerosos sectores se ha demandado una modificación de los considerados como teóricos y excesivamente rígidos procesos selectivos del profesorado, que dejan al margen numerosos extremos que más tarde son de ineludible necesidad para desarrollar adecuadamente el trabajo en las aulas.

Hay problemas prioritarios que resolver en lo que respecta a la selección del profesorado:

- El elevado número de interinas e interinos que actualmente existe, crea un mapa educativo caracterizado por la inestabilidad laboral de un profesorado que pierde su motivación para implicarse en un centro, y la existencia de unas plantillas inestables en los centros públicos que dificultan el desarrollo y continuidad de los proyectos educativos.
- La necesidad de adecuar un nuevo procedimiento de acceso que, sin olvidar lo señalado anteriormente, permita avanzar hacia un nuevo modelo de profesorado para toda la enseñanza no universitaria. Este modelo debería garantizarse a través de un periodo de prácticas con profesionales competentes. Es decir un mismo nivel de licenciatura (o título equivalente en el nuevo marco universitario) para todo profesorado de la enseñanza no universitaria.

Consideramos fundamental dejar constancia de la importante de las fases de prácticas, tanto la que tiene lugar durante el proceso de formación inicial como la que se produce en el proceso de acceso a la función docente. En este sentido, estos periodos deberán ser mucho más decisivos y se debería hacer un seguimiento esmerado. Ello nos lleva a considerar la importancia del acceso diferenciado que considera como fundamental la valoración de la experiencia docente realizada como interino o interina.

Para la función docente, se deben reunir una serie de capacidades y habilidades. Estas habilidades y capacidades deben detectarse en la fase de formación inicial. Además, es fundamental que los sistemas de selección los evalúen adecuadamente por tal de evitar la presencia de profesionales que no reúnan aptitudes.

1º) Por lo que respecta a la selección del profesorado que desarrolla sus funciones en los niveles educativos escolares de los centros públicos y de los centros privados concertados y puesto que esta selección incide en la calidad de la educación, ésta debe garantizar la idoneidad de la persona para desempeñar la profesión en el nivel educativo y especialidad correspondiente. En el caso del profesorado de los centros públicos esta selección debe estar sustentada en los principios irrenunciables de igualdad, mérito y capacidad, principios aplicables al acceso a la función pública en general, siendo la función pública docente un subgrupo dentro de aquella. De lo anterior se deriva que los procesos selectivos del profesorado que desarrollará sus funciones en el ámbito escolar deben caracterizarse por la máxima transparencia, eficacia y objetividad, dejando al margen componentes donde la subjetividad de quien lleva a cabo la selección pueda convertirse en un elemento trascendente de decisión.

2º) Una vez fijado el extremo anterior, se debe estudiar con detenimiento si los sistemas de acceso del profesorado a sus respectivos Cuerpos docentes deben estar basados en la superación de procesos selectivos centrados únicamente en los conocimientos teóricos y prácticos, en la concurrencia de características psicológicas adecuadas para el trabajo docente, en la cualificación psicopedagógica del aspirante, en la experiencia previa, en la evaluación de la práctica o, posiblemente, en la conjunción equilibrada de todos los aspectos mencionados. En cualquier caso, desde numerosos sectores se ha demandado una modificación de los considerados como excesivamente teóricos y rígidos procesos selectivos del profesorado, que dejan al margen numerosos aspectos que más tarde son de ineludible necesidad para desarrollar adecuadamente el trabajo en las aulas y en los centros.

3º) Los requerimientos de la sociedad ante el sistema educativo en ningún caso deben caer en pretensiones utópicas, pretendiendo que se solventen en la escuela problemáticas que tienen su origen en la propia dinámica social y cuya solución no puede ser residenciada en exclusiva en el marco del sistema educativo, sino que requieren un trabajo conjunto y coordinado de la sociedad y la escuela. Asimismo, las demandas de la sociedad en busca de la excelencia docente tienen que venir acompañadas de las necesarias medidas basadas en la potenciación de los medios humanos existentes en los centros, del incremento de los medios materiales puestos a disposición del sistema y del permanente proceso formador que debe experimentar nuestro profesorado, con el fin de recoger el latido social y proyectarlo en la escuela. Por tanto, cualquier modificación en la selección del profesorado deberá tener muy presentes estas circunstancias.

5º) La deficiente formación inicial del profesorado incide de manera directa sobre los procedimientos para su selección, ya que difícilmente cabe exigir en dichos procesos determinados conocimientos y actitudes que deben ser puestas en aplicación en las aulas, cuando la formación recibida ha carecido de los componentes necesarios al respecto. Se hace preciso, por tanto, una reforma de la formación inicial que reciben los aspirantes a docentes,

basada en un reforzamiento de los aspectos psicopedagógicos y la práctica docente, como paso previo a la reforma de los procesos selectivos.

6º) Desde diversos enfoques se ha mantenido la necesidad de que, una vez llevado a cabo lo anterior, en los procesos selectivos tuviera un mayor peso la valoración de las actitudes de los aspirantes para controlar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y para conectar de manera directa con las necesidades y aspiraciones del alumnado. No cabe duda de que, en este aspecto, la experiencia previa y los extremos psicológicos y psicopedagógicos del aspirante revisten una especial trascendencia, que debiera tener su plasmación en los procesos de selección del profesorado. Dichos procesos de selección deberían incluir un componente importante basado en la práctica docente en las aulas, con el fin de evaluar la capacidad del aspirante para conectar con el alumnado.

SÍNTESIS

El profesorado es, sin duda, el sector que más influye en la calidad del sistema educativo puesto que en él se deposita un alto porcentaje de las responsabilidades que de éste se derivan. Es imprescindible por tanto, para la consecución de los fines y objetivos del sistema, un profesorado de calidad. Además, es especialmente importante el reconocimiento social del profesorado. El sistema necesita un profesorado motivado, ilusionado, que cuente con los recursos necesarios para el desarrollo de su tarea y con el pleno respaldo de la Administración.

Para ello es importante conseguir que el profesorado esté formado por profesionales competentes, con formación pedagógica integrada en su formación académica y con un dominio personal y profesional de las funciones y tareas que debe afrontar en la práctica de los centros educativos. Para llegar a este objetivo es preciso intervenir no sólo en los procesos de selección del profesorado, sino especialmente en la formación inicial del mismo.

Si esta formación ha de darse en la Universidad, será preciso que se establezca una conexión entre ésta y los centros docentes. Es también fundamental que en la formación inicial de los futuros docentes haya un periodo de prácticas serio y bien estructurado.

Al profesorado se le debe exigir no sólo una adecuada formación científica y técnica, sino también una formación pedagógica para llevar a cabo su función. Debe saber enseñar y, más aún, debe saber individualizar la enseñanzas, motivar, comunicar, enseñara a pensar y a convivir, es decir, debe saber educar. Y habrá que formarle para esto, exigirle que justifique cómo decide y actúa, y reforzarle y reconocerle su función. Esto conlleva la necesidad de abordar seriamente su evaluación, a pesar de la escasa tradición que existe en nuestro país.

En la **Selección del Profesorado** en la enseñanza pública se insiste en que debe estar sustentada en los principios irrenunciables de igualdad, mérito y capacidad. Principios aplicables al acceso a la función pública en general y a todo sistema de selección de profesorado. Los procesos selectivos del profesorado que desarrollará sus funciones en el ámbito escolar deben caracterizarse por la máxima transparencia y objetividad, dejando al margen componentes donde la subjetividad de quien lleva a cabo la selección pueda convertirse en un elemento trascendente de decisión.

Ahora bien, se debe estudiar con detenimiento si los sistemas de acceso del profesorado a sus respectivos cuerpos docentes deben estar basados en la superación de procesos selectivos centrados únicamente en los conocimientos teóricos y prácticos, en la concurrencia de características psicológicas adecuadas para el trabajo docente, en la cualificación psico-pedagógica del aspirante, en la experiencia previa, en la evaluación de la práctica o, posiblemente, en la conjunción equilibrada de todos los aspectos mencionados. Pero lo que es evidente, desde la educación que nos ocupa

hoy, la propuesta formativa debe considerar el perfil exigible al profesorado del siglo XXI. Siguiendo las recomendaciones de la OCDE, éstos deberán basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como: un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; competencias pedagógicas; capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, de contribuir a la organización del centro educativo y al mejor ejercicio de la profesión, así como el interés por la investigación y el perfeccionamiento permanente.

El actual sistema de acceso mediante concurso oposición tiene una indudable garantía de preservar los principios de igualdad y mérito, como ya se ha dicho, pero ya en su diseño desatiende las características apuntadas anteriormente, difíciles de apreciar en pruebas orales o escritas. De ahí la necesidad de un período de prácticas, con una mayor importancia en el proceso, para lograr una selección más acorde con esas características. Es evidente que para que los profesores seleccionados respondan a ese perfil ideal de profesor, los procedimientos selectivos deben contemplar la obligatoriedad de comprobar, en la realidad del aula y del centro educativo, las verdaderas capacidades didácticas de su materia, de interrelación profesional y trabajo en equipo, lo que obliga necesariamente a que la fase de prácticas, totalmente devaluada en el modelo actual de selección de profesorado, tenga un peso fundamental en la calificación final y sea realmente una fase decisiva a tener en cuenta más allá del apto o no apto actual.

Finalmente, se deben estimar las necesidades específicas de centros y alumnado, a efectos de incorporación de profesionales idóneos, que podrían ser resueltas mediante fórmulas alternativas de contratación.

No vamos a entrar en establecer cuál ha de ser el modelo ideal de selección y contratación del profesorado, pero sí recogemos algunas notas citadas en el documento básico que Andreas Schleischer presentó en la *XX Semana monográfica de la Educación de la Fundación Santillana* y que resume lo aportado por los distintos Consejos Escolares:

- Utilizar fórmulas de empleo más flexibles.
- Conceder a los centros de enseñanza mayor responsabilidad sobre la gestión del personal docente.
- Ampliar los criterios de selección de profesores.
- Incluir un periodo de pruebas obligatorio y relevante.
- Fomentar una mayor movilidad en los profesores.

5.7 LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE IMPULSO DE LA CALIDAD

ANDALUCÍA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Los poderes públicos tienen la responsabilidad de garantizar la educación de todos los ciudadanos, así como la obligación de que se apliquen y desarrollen los principios fundamentales que las leyes educativas establecen. Para ello se deberán aportar los recursos humanos, materiales e infraestructuras necesarias para alcanzar los objetivos previstos.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

El Proyecto de Centro es el elemento que permite aplicar la autonomía pedagógica y organizativa a través de un compromiso de trabajo que debe asumir toda la comunidad educativa y que le da identidad propia a partir de sus propios recursos. Esto supone que cada centro debe recibir un trato diferenciado, por parte de la Administración educativa en función de sus necesidades reales, de sus demandas específicas, tanto en recursos humanos como materiales.

Se hace necesario exigir a los centros educativos, a través de los servicios competentes, la revisión y actualización del Proyecto de Centro.

La Administración atenderá preferentemente a aquellos centros que, por sus características desfavorables así lo requieran, permitiendo la modificación de la ratio e incluso de los contenidos curriculares, la ampliación del cupo de profesionales de la enseñanza, el asesoramiento de un sociólogo o trabajador social, que sirva de puente y coordine las actuaciones del centro con la familia y otras instituciones (Asuntos Sociales, Corporación Municipal, etc.).

Esta situación se presenta en un número reducido de centros y, normalmente, está provocada por alumnos que provienen de familias desestructuradas, que merecen todo el apoyo de la sociedad a través de sus instituciones, en definitiva, nos referimos a un ACUERDO SOCIAL de apoyo a las familias desfavorecidas en el que se incluyan actuaciones tendentes a conseguir un puesto de trabajo, una vivienda digna, etc.).

La Consejería de Educación facilitará al profesorado información, asesoramiento y asistencia letrada en aquellas situaciones derivadas de su desempeño profesional que puedan llevar aparejadas responsabilidades de índole civil o penal. Asimismo, le garantizará suficiente protección en los casos que pudiera verse afectado por una demanda interpuesta por la vía jurisdiccional civil o penal, creando los protocolos de actuación que sean pertinentes en cada caso.

La Administración educativa deberá apoyar al profesorado de las agresiones que pueda sufrir, creando un protocolo de actuación, que entre otros

aspectos debe contener: la asistencia jurídica, apoyo institucional, mecanismos posteriores a la agresión, apoyo psicológico si lo requiriera.

La Administración educativa establecerá los convenios y acuerdos necesarios con las instituciones, organizaciones y asociaciones que se relacionan, con el objetivo de mejorar el funcionamiento de los centros escolares.

Consejería de Justicia y Administración Pública, Consejería de Empleo, Consejería de Salud, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, etc.
Corporaciones Locales.
Asociaciones de vecinos.
ONG, Asociaciones de inmigrantes, etc.
Instituto Andaluz de la Mujer, Instituto Andaluz de la Juventud.

ASTURIAS

Desde el curso 2004/05, la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias impulsó un modelo institucional de evaluación de centros con la finalidad de que fuera útil tanto para la evaluación interna como para la evaluación externa.

El despliegue que se pretende debe hacerse de manera ampliamente participativa, con aplicación experimental en una pequeña muestra de centros y con aportaciones de los claustros y las comunidades escolares, así como la necesaria colaboración de la Inspección Educativa con el Servicio de Evaluación y Calidad.

Unido a este proceso de evaluación, se iniciaron otros procesos de evaluación conducentes a certificación de calidad en centros que prestan un importante servicio educativo de enseñanzas de Formación Profesional, según el modelo ISO 9001/2000, como paso previo a evaluaciones de la calidad según el modelo EFQM y otros en colaboración con el Club Asturiano de Calidad.

ISLAS BALEARES

La Administración educativa tiene por una parte la responsabilidad de impulsar y dinamizar la innovación y el cambio para la mejora en los centros educativos, pero tiene también la responsabilidad directa de poner en marcha proyectos de mejora de la calidad educativa, y planes de evaluación de centros.

Para su optimización resulta necesario evitar algunas **disfunciones** que puedan darse tales como:

- falta de coordinación entre las distintas direcciones generales o instancias administrativas.
- evitar que los órganos administrativos trabajen como compartimentos estancos.
- falta de seguimiento duradero de los resultados de los planes de trabajo.
- no llevar a pie de centro las propuestas de mejora derivadas de los planes de evaluación mediante la acción inspectora y la asesoría docente.
- no poner en marcha planes de formación en ejercicio derivados de los resultados de los planes de evaluación.

Parece conveniente diseñar proyectos de calidad que tengan en cuenta las **demandas siguientes**:

- aumento de las inversiones en educación hasta llegar como mínimo a los niveles europeos.
- impulsar la accesibilidad a las TIC.
- medidas para enfrentarse a la diversidad.
- coordinación y medidas comunes entre las distintas administraciones educativas para atender a los alumnos con necesidades educativas específicas.
- valoración del esfuerzo, el estudio y dar prestigio al alumno que quiere y desea estudiar, y tomar medidas para que pueda hacerlo sin que sufra acoso y desprecio (medidas para el grupo de alumnos dentro de la normalidad).

CANARIAS

En Canarias se cuenta con un modelo global de evaluación de centros docentes, el PECCAN, basado en los modelos de "mejora", en el que están implicados todos los centros de la Comunidad, los servicios que concurren en los mismos y las respectivas comunidades educativas.

Sin embargo, tanto con carácter previo a este plan como en el momento actual, en Canarias se han ido experimentando modelos de evaluación diversos y adaptados a ámbitos concretos del sistema como por ejemplo a la Formación Profesional.

Valga como ejemplo de estas iniciativas las que ha realizado la Administración Educativa Canaria, conjuntamente con las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de S/C de Tenerife y Las Palmas, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo:

- La Formación en Centros de Trabajo en Canarias desde la Perspectiva Empresarial, año 1999.
- La Opinión de los Nuevos Titulados en Formación Profesional Específica en Canarias (Titulados en los cursos 97/98 y 98/99), año 2000.
- La Opinión de los Nuevos Titulados en Formación Profesional Específica en Canarias (Titulados en el curso 99/00), año 2001.
- Proyecto Piloto "Evaluación de la Calidad en los Centros de Enseñanza Secundaria", año 2001.
- La Opinión de los Nuevos Titulados en Formación Profesional Específica en Canarias (Titulados en el curso 00/01), año 2002.
- La Opinión de los Nuevos Titulados en Formación Profesional Específica en Canarias (Evolución de los Titulados en los cursos 97/98 y 98/99), año 2003.
- Proyecto piloto de establecimiento de indicadores de calidad de la FCT y verificación en empresas, año 2003.

En la actualidad se sigue aplicando el modelo de evaluación de la calidad en los centros integrados de FP, por su vinculación con el mundo laboral. La Implantación de un Modelo de Gestión de Calidades es un requisito establecido en la orden de 15 de marzo de 2005, con el fin de avanzar hacia una red de centros integrados de Formación Profesional.

Los centros seleccionados para conformar la futura Red de Centros Integrados de Formación Profesional deberán llevar a cabo la implantación gradual de un modelo de Gestión de Calidad que les permita ir progresando en la mejora de los procesos y la eficacia interna, según las fases previstas en la normativa reguladora, hasta llegar a considerar la satisfacción de toda la Comunidad Educativa.

Los centros educativos seleccionados presentarán anualmente, a partir de la finalización del curso 2005/06, un informe de auditoria realizado por

una empresa externa que verificará el adecuado funcionamiento del sistema implantado por el centro y aportará las acciones correctoras necesarias y/o los planes de mejora llevados a cabo para conseguir una valoración de 200 puntos en la evaluación de acuerdo con el Modelo EFQM.

También el PECCAN ha tenido antecedentes con planes de evaluación experimentales. Así Durante el curso 1991/92 se desarrolló en Canarias un Plan Experimental de Evaluación de Centros en el contexto del Plan Eva. El curso 1993/94 se inició un plan de evaluación externa de centros que sólo tuvo continuidad ese curso (Dirección General de Centros, 1994). En ambos casos el agente evaluador fue la Inspección de Educación.

Poco después, tras la creación del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) (1995), se emprendió un proyecto de evaluación interna denominado EIDEC (Evaluación Interna y Desarrollo de Centros) promovido por el ICEC y en el que colaboró la Universidad de La Laguna. Como continuación de esta iniciativa hubo un Proyecto Experimental de Evaluación de Centros Docentes que intentó conjugar evaluación externa e interna de modo consecutivo, pero se aplicó sólo un curso escolar. Aunque en su desarrollo se dieron diversas dificultades, cabe destacar que para la mayoría de los centros participantes supuso un paso hacia la creación de una cultura de la evaluación orientada a la mejora.

Fruto de estas experiencias surgió el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN) que comenzó a desarrollarse el curso 2000-01.

Además, de forma coordinada con el PECAN, pero complementariamente a esta evaluación, se desarrolla la relativa a la prueba general de rendimiento, regulada por la *Orden de 10 de Marzo de 2005 y la Resolución de la Viceconsejería de Educación de 11 de Abril de 2005* en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, en cuarto, sexto de Primaria y segundo y cuarto de la ESO, con el objetivo de proporcionar información detallada a los centro sobre la adquisición por parte del alumnado de los contenidos básicos del currículo.

CANTABRIA

5.7.1.- El Plan de Interculturalidad

La evolución social trae consigo una mayor complejidad de la sociedad y nuevos retos desde el punto de vista educativo. Fenómenos como la incorporación de alumnado procedente de otras culturas demandan un mayor esfuerzo por parte de la Administración Educativa para apoyar los procesos de integración escolar y de inserción social de estos colectivos.

El porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Cantabria es de 4,5%, una cifra relativamente baja si la comparamos con las de otras comunidades autónomas que reciben población inmigrante desde hace tiempo. Sin embargo existe una inquietud importante por dar respuesta a esas necesidades educativas que debe afrontar el profesorado por primera vez y por ofrecer una atención de calidad al alumnado de otras culturas, que facilite su progreso educativo al igual que en el caso del alumnado autóctono.

Por este motivo el pasado curso 2004/05 se presentó un Plan de Interculturalidad dirigido al alumnado inmigrante, a sus familias, al profesorado y a fomentar su relación con las instituciones sociales.

Dicho Plan recoge diversas actuaciones, entre las que destacan la apertura de Aulas de Dinamización Intercultural en aquellos municipios que escolarizan un mayor número de inmigrantes, la creación de un Equipo de Interculturalidad y la formación específica de Coordinadores/as de Interculturalidad en los centros educativos.

Las **Aulas de Dinamización Intercultural** y el **Equipo de Interculturalidad** son estructuras externas a los centros educativos, compuestas por un equipo multidisciplinar (profesorado de Primaria o Secundaria, orientador/a, profesorado técnico de Servicios a la Comunidad y mediadores/as culturales) que apoyan el proceso de acogida, valoración inicial, incorporación al centro y la enseñanza del español como segunda lengua.

La tercera actuación reseñada, la formación de **coordinadores/as de Interculturalidad** es la piedra angular del plan, puesto que existe la convicción de que cualquier iniciativa inserta en el propio centro educativo favorece en mayor medida la calidad de la atención educativa y la implicación de un mayor número de docentes. La tarea educativa debe tener presente las necesidades del alumnado concreto y las peculiaridades del centro en cuestión; debe ser afrontada en el marco de un proyecto común y revisada a medida que se va desarrollando; debe admitir miradas desde distinta perspectiva para no anquilosarse. A todo esto puede contribuir el coordinador o coordinadora de interculturalidad, en el seno de un equipo de trabajo, siempre que disponga de una capacitación adecuada.

Actualmente están funcionado un Aula de Dinamización Intercultural en Santander y otra en Torrelavega, un Equipo de Interculturalidad, que atiende el nivel de Educación Primaria de esta última localidad, y están formados 100

coordinadores/as, de los cuales más de 60 ya están desempeñando las tareas de dinamización con horario lectivo específico, en igual número de centros repartidos por toda la geografía regional. Además, durante el presente curso,2005/06, se ampliará dicha formación a otros cuarenta docentes.

5.7.2.- Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo

El Modelo educativo de Cantabria se compromete de manera explicita con la mejora constante de la educación, facilitando el éxito educativo a todo el alumnado. El reto es asegurar que la universalización de la educación vaya unida a la generalización de las posibilidades de éxito educativo para todo el alumnado.

Para el logro de todo ello, es indudable la responsabilidad de la Administración educativa en la previsión de los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, y a este respecto la Consejería está realizando esfuerzos importantes por aumentarlos (creación de centros, obras, dotación de recursos informativos, aumento significativo del número de profesores/as…)

La consecución del éxito educativo esta relacionado con tres objetivos estratégicos (Consejo Europeo de Estocolmo 2001):

- Calidad,
- Accesibilidad
- Flexibilidad

El programa de refuerzo acompañamiento y Ayuda pretende ofrecer en el entorno de la escuela recursos y acciones adicionales, que los alumnos y alumnas no encuentran siempre en su entorno familiar y social, y que los niños y jóvenes necesitan para conseguir el éxito educativo.

Tiene el objetivo de compensar las desigualdades que subsisten en el acceso a la cultura y al saber y que aumentan durante el horario en el que los niños y jóvenes no están ni en la escuela, ni con la familia.

Estas situaciones se reflejan en un importante número de alumnos y alumnas que al finalizar la Educación Primaria se pueden englobar en alguno de los siguientes apartados:

- alumnos que acumulan retraso al final de la Educación Primaria y necesitan un aumento del tiempo dedicado a las actividades escolares.
- alumnos con bajas expectativas sobre sus propias capacidades reforzadas en algunas ocasiones por la visión poco positiva que el centro tiene sobre ellos.

El alumnado participante en el programa serán seleccionados por el equipo de profesores del centro y especialmente por los tutores correspondientes. Organizándose en varios grupos de alumnos, según las dimensiones y la situación del centro, que trabajarán de modo simultáneo.

Además, el centro contará un **docente coordinador** que facilitará la comunicación entre los tutores y los acompañantes, posibilitando:

- la organización horaria,
- la información a los alumnos
- la organización de los grupos en función de las inscripciones recibidas,
- la transmisión de las demandas de los tutores a los acompañantes y viceversa,
- la vigilancia y el control de las ausencias de los alumnos inscritos.
- la colaboración en la evaluación de la eficacia de las sesiones de tutoría y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos.
- Informar a las familias del proceso seguido por sus hijos.
- Recibir las sugerencias que al centro le puedan llegar desde las familias relacionadas con el programa de refuerzo educativo.
- Asegurar la integración del programa en el funcionamiento ordinario del centro.

Objetivos

- Mejorar los resultados académicos del alumnado.
- Facilitar la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, el aprendizaje de técnicas de estudio.
- Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro.
- Aumentar las expectativas académicas y profesionales de los alumnos a los que se dirige.
- Mejorar el clima general del centro y disminuir el grado de conflictividad.
- Promover una mayor implicación de las familias en el centro escolar.
- Favorecer la continuidad escuela – familia – entorno.

De todas formas la consecución del éxito educativo para todos y todas, que es la finalidad última de este programa de refuerzo, necesita tanto de la complicidad de las familias como de la implicación del centro (coordinando las actuaciones y asumiendo un papel protagonista en su organización, desarrollo y evaluación).

El desarrollo de estos programas se realiza mayoritariamente fuera del horario escolar y están centrados en la ayuda a las tareas escolares y en las actividades educativas que son necesarias para alcanzar el éxito educativo.

El programa ofrece, además, a las familias un espacio de información, de diálogo, de apoyo, de mediación. Permitiéndoles una mayor implicación en el seguimiento de la escolaridad de sus hijos.

Junto a estas actuaciones, nuestro Modelo Educativo desarrolla una serie de políticas educativas destinadas a contribuir, desde diferentes dimensiones, a la mejora de la educación; entre las que destacaremos por su carácter global y protagonista la atención a la diversidad del alumnado y en la que se encuentra inmersa el Programa de Refuerzo Escolar Acompañamiento y Ayuda con sus distintas actuaciones. A saber:

- Refuerzo Educativo Ordinario en horario lectivo.

- Programas de Refuerzo y Orientación Académica (fruto de un Convenio con el MEC)
- Programa de Refuerzo Educativo Acompañamiento y Ayuda de la Consejería de Educación en colaboración con la Universidad de Cantabria.

Cada una de estas actuaciones, exceptuando el Refuerzo Educativo Ordinario que se realiza en todos los centros, se desarrolla en los siguientes centros:

2. Programas de Refuerzo y Orientación Académica (fruto de un Convenio con el MEC):

- C.P. María Sanz de Sautuola (Santander): 17 alumnos
- C.P. José María de Pereda (Torrelavega) : 18 alumnos
- C.P. María Blanchard (Santander): 19 alumnos
- IES Zapatón (Torrelavega): 24 alumnos
- IES Montesclaros (Reinosa): 32 alumnos
- IES La Albericia (Santander): 90 alumnos
- IES José Hierro (San Vicente de la Barquera): 118 alumnos

El total de escolares en este programa es de 318.

3. Programa de Refuerzo Educativo Acompañamiento y Ayuda de la Consejería de Educación para el tercer ciclo de Educación Primaria en colaboración con la Universidad de Cantabria.

Se desarrolla mediante una convocatoria para el curso 2005/06 de 63 becas de prácticas para alumnos de Psicopedagogía que han cursado Magisterio (Educación Primaria), estudiantes de tercer curso de Magisterio.

Estos becarios desarrollarán su actividad en 52 centros educativos como mínimo; repartidos en 23 Municipios de la Región y podrán atender a unos 1000 escolares, lo que supone un 25% del total de alumnos de 5º y 6º de Cantabria.

5.7.3.- Los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos

La Consejería de Educación de Cantabria ha abordado una iniciativa para convertir los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos para la Educación Especial (CREE). Se pretende, de este modo, proyectar hacia el exterior la experiencia y materiales acumulados y, al mismo tiempo revitalizar el campo de la educación especial, incidiendo en la colaboración entre los y las docentes de diferentes centros y en la cooperación con aquellas asociaciones e instancias relacionadas con las personas con discapacidad.

El Centro de Recursos para la Educación Especial es un servicio educativo especializado que colabora con el profesorado de los centros ordinarios y el resto de profesionales de apoyo para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales graves del alumnado asociadas a:

- Discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales.
- Graves trastornos de la personalidad, de la conducta o el desarrollo.
- Graves retrasos o trastornos de la comunicación y el lenguaje.

Los profesionales implicados en este proyecto experimental pertenecen a diversos ámbitos: orientación, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, fisioterapia, enfermería y personal auxiliar educativo.

Desde el CREE se ofrecen servicios de **asesoramiento y apoyo técnico al profesorado** para la elaboración de adaptaciones curriculares individuales con necesidades educativas especiales graves y el seguimiento de determinados alumnos o alumnas, la propuesta de programas específicos, la difusión de recursos y materiales adaptados; de **apoyo para una mayor implicación entre las familias y el centro educativo**; de **coordinación y cooperación con otros servicios e instituciones**

Durante el pasado curso 2004/05 se puso en marcha el CREE “Pintor Martín Sáez” de Laredo, que atiende a los centros educativos de todos los nivels ubicados en la zona oriental, y el presente año está iniciando su andadura el CREE “Parayas” en Maliaño (Camargo).

CASTILLA Y LEÓN

En la actualidad, las líneas estratégicas de modernización de la Administración, asumen de manera explícita la calidad, la eficiencia y la eficacia como conceptos claves, que tienen su concreción real en los propósitos que expresan: mejorar la información y atención a los ciudadanos, mejorar la calidad de los servicios, mejorar la gestión interna y aumentar la productividad, así como reducir los costes.

La cultura de la calidad en la sociedad del conocimiento se encuentra relacionada con la implantación de diversos referenciales, editados bien por organismos internacionales de normalización o bien por fundaciones de ámbito regional. La difusión de ambos tipos de modelos ha sido progresiva en todos los ámbitos organizativos, incluidos aquellos vinculados con la educación.

Así, el Ministerio de Educación y Ciencia, ha llevado a cabo diversas acciones para orientar la mejora permanente del funcionamiento los centros educativos en el paradigma de la gestión de calidad. En el curso escolar 1996/97 puso en marcha la primera Edición de los Planes Anuales de Mejora. Posteriormente, en el año 1997 realizó la primera adaptación del Modelo Europeo de la EFQM a los centros educativos con el objeto de que pudiesen *"contar con un marco ordenado, sistemático y estructurado, que estimulase y facilitase la reflexión sobre como mejorar su funcionamiento y ofrecer a la sociedad un servicio público educativo de calidad"*. En 1998 creó el Premio a la Calidad en Educación por Orden de 14 de septiembre (BOE,2 de octubre), a cuya primera convocatoria concurrieron 44 centros; y en el año 2001, editó una nueva adaptación pasando a llamarse Modelo Europeo de Excelencia.

Tras completar el mapa autonómico con el traspaso de las competencias en materia de gestión educativa, la Administración en Castilla y León, en el contexto del "Plan Marco de Calidad de los Servicios de la Administración de Castilla y León", asume en el año 2000 como una de sus líneas estratégicas, la mejora de las organizaciones educativas para la mejora de la calidad del servicio público educativo.

En este sentido, en las actuaciones propiciadas por la Consejería de Educación han cobrado especial protagonismo los propios centros educativos, responsables de la puesta en marcha de experiencias de calidad en su ámbito de actuación. A lo largo de los últimos años, todos estos procesos se han venido concretando en diferentes disposiciones normativas que han ido construyendo un marco de actuación propio.

La evaluación de la experiencia acumulada en este periodo ha aconsejado el diseño del Plan de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo de Castilla y León, en el que calidad y evaluación son conceptos que se entrecruzan orientándose a la modernización y mejora constante del sistema educativo. El Plan tiene su desarrollo en diversos Programas, uno de los cuales es el Programa de Mejora de la Calidad Educativa para centros

escolares sostenidos con fondos públicos y servicios educativos de Castilla y León (*ORDEN EDU/1925/2004, de 20 de diciembre,* BOCyL nº 250, de 29 de diciembre) establecido para el trienio 2004/2007, tras la aprobación del "Plan estratégico de Modernización y Mejora de los Servicios Públicos de la Comunidad de Castilla y León" para el mismo periodo plurianual.

En lo referente a los estudios universitarios, así como el MEC dispone de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (**ANECA**), en Castilla y León, en el año 2001, se acuerda la creación de la "Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León", cuyo objetivo estratégico es: *"el desarrollo de un sistema de calidad mediante la evaluación del sistema universitario de Castilla y León, el análisis de sus resultados y la propuesta de medidas de mejora de la calidad de los servicios que presten las universidades públicas de la Comunidad así como otras instituciones receptoras de sus servicios".*

CASTILLA - LA MANCHA

La responsabilidad propia

Ha quedado claramente recogido que la Administración educativa tiene la responsabilidad de estimular y el compromiso de apoyar los cambios, innovaciones y mejoras de los centros, pero también tiene la responsabilidad directa de poner en marcha estrategias de mejora que, al servicio de las políticas de igualdad y calidad, estén dirigidas al conjunto del sistema educativo.

Los planes estratégicos

La incorporación de cambios, innovaciones y mejoras desde la necesidad extraída del resultado de las evaluaciones o desde el cumplimiento del proyecto educativo propio se concreta, en el caso de las Administraciones educativas, mediante los planes estratégicos de mejora.

El plan de igualdad y de atención socioeducativa; el plan de lectura; el plan de mejora de la educación secundaria obligatoria; el plan de mejora de los idiomas y de las enseñanzas artísticas; el PROA en colaboración con en MEC; el programa Althia; el programa de gratuidad de materiales; el plan de apertura de centros; el plan de actividades extracurriculares; el plan de Innovación y Mejora de la Orientación en la Educación Infantil y Primaria; etc, son ejemplos promovidos desde la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

De todos ellos, vamos a describir como modelo de impulso de una mejora que afecta a todo el sistema, el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en Castilla-La Mancha.

Algunos datos de identificación y las intenciones

La Consejería de Educación y Ciencia se plantea reforzar la orientación en la educación infantil y primaria por considerar que es una herramienta básica para la mejora de la igualdad y la calidad del sistema educativo, y lo hace transformando el modelo externo de equipos de orientación educativa y psicopedagógica en un modelo interno para todos los centros docentes, salvo en un conjunto de zonas de carácter marcadamente rural en el que se aboga por un equipo que integra la repuesta de los asesores de formación y de orientación.

El plan después de un largo proceso de incubación, que arranca desde el mismo momento en el que se asumen las trasferencias educativas, se concreta en dos fases: la primera se inicia y evalúa en el curso 2004-2005 como innovación y mejora; la segunda contempla su generalización en el curso 2005-2006, una vez elaborada la normativa pertinente.

La primera fase se inicia en 183 de los 725 centros existentes y en ella participan 119 orientadores y orientadoras: en el 41% de los centros se

incluye un orientador a tiempo total y en el 59% tienen un orientador compartido (el 24,5% son centros de una línea y en un 34,4% están atendidos con orientadores adscritos a los Centros de Profesores y Recursos).

El programa de evaluación

Para la primera fase, se pone en marcha un programa de evaluación que tiene la finalidad de analizar y valorar la puesta en marcha, el desarrollo y los resultados del modelo interno en contraste con el modelo externo de orientación, con el objetivo de obtener una información relevante para su definición en la normativa.

El programa de evaluación se fundamenta en un doble marco teórico: la estructura de ámbitos y dimensiones y la secuencia de evaluación del modelo orientado al perfeccionamiento de Stufflebeam y el uso de un diseño cuasi-experimental, a través de la recogida de información de una muestra de centros en los que se pone en marcha el programa y de una muestra de contraste con centros en los que no se inicia. Se parte de dos hipótesis, por demostrar estadísticamente:

A) La presencia de un orientador u orientadora en un centro supone una ventaja significativa para dar respuesta a las necesidades del mismo y aumentar la calidad educativa.
B) La incorporación al centro no limita el desarrollo de procesos de coordinación e intercambio.

El sistema de indicadores

El estudio se organiza estableciendo dos ámbitos de análisis, el contexto y el programa, siete dimensiones y ciento seis indicadores.

Ámbitos	Dimensiones y Subdimensiones	Indicadores
A. Contexto	I. El centro: características y expectativas.	25
	II. El orientador/a: características y expectativas	18
	III. La Administración: difusión y apoyo	2
B. El Programa	IV. El Plan de actuación: diseño, desarrollo y resultados	24
	V. La Organización y funcionamiento: V.1. Condiciones materiales del Plan. V.2. Distribución de tiempos y espacios. V.3. Organización de la coordinación interna. V.4. Organización de la coordinación externa.	19
	VI. El apoyo al programa: Formación y asesoramiento.	6
	VII. Impacto del programa en el centro.	12

La metodología

La evaluación se organizó en tres momentos (inicial, de proceso y final) y se utilizaron distintas técnicas de análisis y recogida de información.

El cuestionario final lo cumplimenta el equipo directivo, el propio orientador u orientadora, el profesorado de apoyo, cuatro tutores o tutoras, los coordinadores de ciclo, tres componentes de la directiva del AMPA y tres padres seleccionados al azar de entre aquellos que han recibido asesoramiento, y el inspector de educación que interviene en el centro.

Las conclusiones más relevantes

No era el objeto de la evaluación el decidir si se ponía en marcha un modelo de orientación, que contó con el apoyo de la comunidad educativa, con resistencias de una parte relevante del colectivo de equipos de orientación y con la oposición de los representantes sindicales, sino visualizar el máximo de aspectos posibles para garantizar su puesta en marcha. Y, en este sentido, los datos obtenidos ofrecen una rica información para la toma de decisiones. Las conclusiones más relevantes son:

- Con carácter general, los centros participantes en el programa obtienen una valoración superior en todas las dimensiones e indicadores.
- Las diferencias son limitadas aunque significativas entre los distintos tipos de centros, con una valoración más alta para aquellos que cuentan con un orientador a pleno tiempo (CRA y centros de dos o más líneas).
- Las diferencias con los equipos de orientación no existen o son más limitadas en aquellos aspectos que están asociados a las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, incluida la evaluación psicopedagógica, especialmente en los centros de dos líneas que son los que tienen una intervención externa más potente.
- Las mayores diferencias se dan en aquellos indicadores que recogen actuaciones que no se atienden habitualmente por falta de tiempo y de estrategias adecuadas: medidas normalizadas y de refuerzo, asesoramiento a los ciclos, las AMPA, etc.
- La valoración de estos indicadores es limitada, confirmando con ello la información recogida en los grupos de debate o en el análisis de tarea, sobre la dedicación preferente a los “contenidos habituales de la orientación”.
- La valoración del impacto, como no puede ser de otra manera, dado el tiempo trascurrido, es relativa aunque suficiente en indicadores de actitud (satisfacción de expectativas e integración en el centro).
- La experiencia del orientador no se constituye en un factor determinante a la hora de desarrollar el plan de orientación.
- Los aspectos identificados inicialmente como relevantes y relativos a la dotación, los horarios del orientador, la

información previa... han sido superados a lo largo del proceso y tienen una incidencia limitada en la valoración final.

- Los aspectos formativos y de coordinación a pesar de haber funcionado de forma desigual, tienen una valoración aceptable y han contribuido a la coordinación.

De las distintas valoraciones realizadas se deduce que, con ser necesario, no basta con incorporar a los orientadores a los centros aumentando con ello su dedicación y la flexibilidad de su respuesta para que mejoren de forma significativa los niveles de igualdad y de calidad.

Se plantea, como necesaria, una revisión más profunda del modelo desde una perspectiva inclusiva que prime la prevención sobre la corrección, la acción normalizada frente a la extraordinaria y la intervención con todo el centro y la comunidad educativa frente la intervención aislada y específica con el alumnado que presenta problemas.

El desarrollo de este modelo requiere y facilita una coordinación eficaz tanto interna como externa, unos recursos suficientes y una formación adecuada tanto para los orientadores como para el profesorado de los centros y en especial para el equipo directivo.

CATALUÑA

En el marco de nuestra comunidad, es preciso mencionar dos acciones de gran importancia relacionadas con la firme voluntad de impulsar la calidad educativa:

- **La Conferencia Nacional de Educación**: Esta iniciativa supuso que durante dos años toda la comunidad educativa realizase una reflexión sobre los ejes básicos de la calidad educativa, a partir de la cual se formularon distintas propuestas que han servido de guía en la toma de decisiones de la Administración educativa en los años posteriores.
- **El Pacto Nacional para la Educación**: Éste es el gran reto en el que estamos en estos momentos. Gestionar con eficacia la calidad no es sólo un problema administrativo o técnico, sino que requiere el compromiso, el impulso y la implicación de todos. El Pacto busca este compromiso nacional para proyectar con convicción compartida los cambios profundos que la educación necesita para afrontar el futuro con garantías de éxito.

EUSKADI

Según consta en el libro *PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2003-2006,* El Departamento de Educación del Gobierno Vasco se ha propuesto impulsar, a través de esta línea prioritaria, aquellas actuaciones que se consideran fundamentales para que los centros escolares oferten una educación de calidad, para que, como organizaciones que hacen uso de su autonomía y como tal son responsables de la acción educativa, progresen y se desarrollen de forma continua y para que sean capaces de llevar a cabo los procesos de mejora que estimen necesarios y oportunos y dispongan de las condiciones y los medios necesarios para ello.

Diagnóstico de la situación actual.

Los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco tienen una clara preocupación por dar una respuesta a las necesidades educativas de su alumnado. La tendencia más generalizada es la de impulsar iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente y la atención a las necesidades educativas de aquel. En algunas ocasiones, por un claro afán de avanzar con rapidez, se cae en un activismo excesivo, sin posibilidades de ir institucionalizando lo iniciado y con gran desgaste colectivo. Por otra parte, un centro sin expectativas hacia sí mismo y hacia el alumnado está abocado a una simple supervivencia, sin posibilidad de avance.

El papel de la Administración se debe centrarse en poner las condiciones, recursos, orientaciones, programas… con el fin de impulsar las dinámicas internas de los centros y dar referentes para la mejora de la práctica educativa.

En el quehacer educativo abundan las situaciones que exigen una respuesta urgente, incluso inmediata, lo que conduce a adoptar decisiones sin un diagnóstico suficiente y sin una planificación a medio plazo. La capacidad de anticipación y de generar visiones ilusionantes se muestra como una necesidad imperiosa en todos los niveles de gestión del sistema educativo. La planificación de la mejora es un proceso no vinculado a hechos puntuales, sino que hace referencia a proyectos más amplios, y no cabe duda de que, cuando un centro tiene un plan a medio plazo, tendría que tener la capacidad de hacer política educativa, entendida ésta como ejercicio y desarrollo de su propia autonomía.

Aunque las iniciativas centradas en la mejora de la acción didáctica han sido abundantes y positivas, son aún relativamente escasas las que, además de atender esta dimensión fundamental de la acción educativa escolar, abordan ámbitos de mayor calado en la organización y el funcionamiento del centro. La calidad de la enseñanza se centra fundamentalmente en el aula y en la relación profesor-alumno, pero no única y aisladamente, sino que es en el centro, como unidad de la acción educativa, donde se generan y garantizan los procesos de desarrollo colectivo. Se evita así que se

dispersen muchos esfuerzos individuales, si no se ven asumidos y potenciados por la globalidad del centro.

Ha sido importante el impulso en la asunción de los roles directivos y en el incremento de competencia técnica para el ejercicio de la dirección, dado por el programa de formación de equipos directivos, por los seminarios zonales de directores y por otras iniciativas institucionales. A pesar de ello, la estructura directiva de los centros se muestra inadecuada porque no se garantizan direcciones estables, motivadas y con destrezas específicas para la tarea.

Otros factores que sería necesario abordar hacen referencia a:

- El reconocimiento de la importancia y valor de las direcciones escolares; lo contrario conduce a una visión muy reduccionista de su papel y a un escaso interés por desempeñar la función directiva.

- La necesidad de crear marcos que promuevan el trabajo de equipo entre el profesorado, puesto que en ocasiones es muy limitado y, a veces, se considera una carga inútil.

- La formación del profesorado, que se suele entender más como un derecho y un deber individual que como una tarea colectiva, ligada a las tareas y mejoras necesarias en el centro. A pesar de todo, la implantación generalizada de los proyectos de formación de centro ha ido abriéndose camino con fuerza en los últimos años.

- La gestión adecuada de los recursos humanos, funcionales, didácticos y materiales del centro, dado que frecuentemente no se tiene conciencia de su incidencia en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

- Cómo lograr que las muchas innovaciones que se llevan a cabo en los centros y que en ocasiones y a pesar de su interés no llegan a institucionalizarse, se conviertan en prácticas estables.

- El necesario impulso a la participación e implicación de las familias en la labor educativa del centro, reducida generalmente a lo que atañe directamente a su hijo o hija, sin considerar la importancia de la comunidad educativa.

Puede decirse que los centros educativos con éxito en los procesos de mejora muestran las siguientes fortalezas:

- Usan y acomodan las iniciativas externas a sus necesidades y cultura.

- Seleccionan adecuadamente las prioridades asumibles de acuerdo a las energías limitadas de los docentes.

- Toman mayor conciencia de la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo diagnóstico se convierte en punto de partida de la mejora.

- Cuentan con un alto grado de compromiso de los docentes en su actividad profesional.

- Toman una mayor conciencia de que el liderazgo es importante en tiempos de cambio acelerado y de que es una función a la que contribuyen muchas personas dentro de la institución escolar.

- Cuentan con la presión y el apoyo institucional para acomodar las iniciativas institucionales de política educativa y tienen planes de mejora a medio y largo plazo.

Por el contrario, en los centros educativos que no tienen éxito en los procesos de mejora se suelen dar las siguientes circunstancias:

- Implantan, sin adecuarlas, las estrategias uniformes que se les proponen desde fuera, cuando las circunstancias y las necesidades de cada centro son diferentes.

- Tienen escasa cultura de evaluación interna y la externa causa un impacto limitado en activar procesos de mejora.

- Cuentan con un marco de relaciones desajustadas entre administración y centros.

- No se culminan los procesos de innovación y mejora.

- Adolecen de capacidad y estructura adecuadas de liderazgo para promover y sostener procesos de mejora.

- Trabajan de modo excesivamente individualista y tienen poca cultura y praxis de colaboración.

- Los centros no cuentan con un plan de calidad y mejora a medio plazo.

En los últimos años, sin embargo, fundamentalmente en los centros de Formación Profesional, se han puesto en marcha iniciativas para la mejora de la gestión de los centros. La experiencia está siendo muy interesante y estimulante, a lo que ha contribuido, entre otras variables, el reconocimiento de las mejoras mediante acreditaciones externas.

La dificultad de su aplicación en otros ámbitos escolares se deriva de las diferencias existentes entre las empresas productivas y los centros que ofrecen servicios educativos. Como consecuencia, existen sectores dentro del mundo de la educación reticentes a la implantación en los centros de este modelo de gestión.

Sin embargo, son cada vez más los centros de E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria que se interesan en estas iniciativas y quieren implicarse en ellas. Por otra parte, es importante no olvidar que existen también otras experiencias de mejora valiosas y que habrá que contemplar como posibles y diferentes modelos de mejora de la escuela.

De ahí que el Departamento de Educación del Gobierno Vasco entienda la conveniencia de impulsar y orientar los procesos de mejora continua de los centros educativos para que se ajusten a sus necesidades y encuentren las condiciones adecuadas para su diseño y ejecución, creando un marco normativo y plan propio. Como primer paso, en el curso 2002-2003, se realizó una convocatoria para los centros que venían experimentando, pudiendo ser referentes para otros dispuestos a participar en iniciativas de este tipo (Orden de 8 de enero de 2003 de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación por la que se autoriza la puesta en marcha de un Proyecto Piloto de Experimentación denominado "Sistemas de Gestión de Calidad" en diversos centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma, ya citado y comentado anteriormente en este mismo documento) con los siguientes

Objetivos

1. Promover el desarrollo de la autonomía de los centros posibilitando marcos propios de actuación en función de sus proyectos institucionales y asumiendo la responsabilidad que esto conlleva.

2. Promover, facilitar y apoyar los procesos de mejora continua de los centros educativos

3. Dotar a los centros educativos de la información, herramientas y asesoramiento necesarios para poner en marcha con éxito procesos de mejora continua.

4. Poner en marcha las condiciones necesarias para el desarrollo de la dirección escolar, tanto en aspectos normativos como formativos y profesionales.

5. Crear una red de centros con buenas prácticas de gestión en distintos ámbitos que constituyan un modelo a seguir.

6. Acreditar a los centros que consigan superar unos estándares de calidad previamente establecidos.

PROGRAMAS DE MEJORA

Direcciones escolares

Todas las investigaciones hablan del liderazgo como factor esencial para el desarrollo y la mejora del centro. Por ello se necesita una dirección profesional, con la formación y las competencias necesarias, y no

necesariamente profesionalizada, es decir, perteneciente a una categoría o cuerpo especial. Todo ello con el fin de poner a disposición de la comunidad educativa conocimientos, actitudes y destrezas valiosas que guíen el proceso de mejora del centro hacia los objetivos que se hayan definido en el plan estratégico.

Para que la dirección de un centro escolar sea capaz de liderar a la comunidad educativa, necesita legitimidad en su elección, estabilidad, competencia profesional para ejercer las funciones directivas, autonomía para actuar sin depender de instancias superiores para la toma de decisiones en cuestiones básicas para la gestión, relación fluida con la Administración Educativa, condiciones adecuadas para ejercer sus tareas e incentivos ajustados a las responsabilidades que se asumen.

Además, para contar con una dirección que ejerza un liderazgo democrático, se necesita que toda la comunidad educativa, y especialmente el profesorado, reconozca y sienta que el centro es el lugar de referencia común, que asuma como propio el proyecto colectivo, que participe activamente en su aplicación y desarrollo y que colabore en el trabajo de equipo.

El ejercicio de la función directiva ha de ser objeto de la evaluación continua para que se adecue a las condiciones y exigencias de cada momento y de cada centro. Sólo a través de la evaluación es posible detectar las necesidades que permitan su mejora, tanto de su competencia profesional como de los modelos de gestión más actuales.

Propuestas de intervención

1. Establecer las condiciones estructurales (autoridad e interlocución institucionales, formación, incentivos, créditos horarios, personal administrativo...) que favorecen el ejercicio de la dirección y promover las actitudes para la asunción responsable de las tareas directivas.

2. Crear un programa de formación inicial y continua para quienes asuman la dirección, acorde con las necesidades del desarrollo profesional de los directivos de centros.

3. Impulsar que los equipos directivos, como representantes de sus respectivos centros escolares, constituyan foros para la coordinación, el intercambio, la consulta y propuesta conjunta a la Administración.

4. Mejorar los mecanismos de negociación entre cada centro y la Administración Educativa, a través de su equipo directivo, para articular los recursos y las condiciones para llevar a cabo sus planes estratégicos de calidad y mejora continuas, en el marco de su

autonomía.

5. Establecer un procedimiento público y contrastado para la evaluación continua del ejercicio de la función directiva.

Procesos de mejora

El Proyecto de Centro orienta todo el sistema de fuerzas y voluntades de progreso de la comunidad educativa en los aspectos esenciales que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hacer explícitas las finalidades del centro y valorar su situación en relación a ellas en un momento determinado, pone de manifiesto las necesidades de mejora. El sentido del Plan Estratégico es salvar la distancia entre las intenciones definidas en el Proyecto de Centro y la realidad en un momento concreto.

Cada centro, con su Plan Estratégico, se propone alcanzar a medio plazo objetivos que le sitúen más cerca del modelo de centro y de enseñanza-aprendizaje al que aspira. La estrategia, al identificar el futuro del centro, permite a la dirección y al equipo docente ajustar las actividades de la organización a sus necesidades y aspiraciones teniendo en cuenta los recursos disponibles. La esencia del Plan Estratégico es la predicción del futuro y la capacidad de darle una respuesta apropiada desde unas propuestas concretas y consensuadas, actuando al menos en los siguientes procesos:

- La enseñanza y el aprendizaje para ajustarlas a los objetivos educativos, a las necesidades del alumnado y a las demandas sociales.

- El sistema de evaluación y control para establecer acciones correctivas cuando no se consiguen los resultados esperados e identificar oportunidades de mejora cuando se están alcanzando.

- El ejercicio de la autonomía escolar a través de la organización y gestión de los recursos del centro para optimizarlos y conseguir su máxima eficiencia así como para conseguir un clima escolar que sea estimulante y positivo para todos.

- La organización de toda la documentación, herramientas e instrumentos generados para llevar a cabo los procesos acordados y definidos.

En cada uno de ellos son necesarios unos procedimientos e instrumentos de gestión viables y de fácil utilización, que toda la comunidad educativa pueda seguir, para garantizar unos procesos coherentes con los objetivos priorizados, contrastados y de fácil coordinación. Estos procedimientos deberán quedar escritos y protocolizados para asegurar su aplicación.

Se ha de iniciar con el diagnóstico que ha de servir para detectar las áreas de gestión del centro que la comunidad escolar, y especialmente el personal docente, reconoce que necesitan mejorar, en las que hay una disposición general para abordar dicha mejora y una exigencia compartida de alcanzar un mejor funcionamiento (estado deseable y deseado).

Finalizado el diagnóstico, el centro definirá el Plan Estratégico con los objetivos a medio plazo que se desean alcanzar. Este Plan se desarrollará a través de proyectos de mejora que se incluirán en sucesivos Planes Anuales. En cada proyecto, a partir de unos indicadores de calidad en el ámbito de gestión de que se trate, se pretende establecer los procedimientos que se van a seguir para asegurar las condiciones de calidad deseadas.

Para ello se diseñarán los procedimientos a seguir, los criterios a aplicar y las herramientas a utilizar. Se aplicarán de forma experimental durante un tiempo y, una vez se compruebe su validez y viabilidad, se procederá a su institucionalización, es decir, a asegurar que las mejoras alcanzadas formen parte del modo habitual de actuar del centro, incluyéndolos en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro o en el Manual de funciones de los órganos afectados.

La evaluación de los proyectos, hecha explícita en la memoria evaluativa anual, dará cuenta de los logros alcanzados y de las correspondientes acciones de mejora a desarrollar en el futuro.

La importancia y necesidad de la autoevaluación no resta valor a la evaluación externa, que aporta referentes útiles para que los centros se sitúen dentro de los que actúan en contextos similares, lo que les ayudará a enjuiciar mejor su propia labor.

Propuestas de intervención

1. Potenciar la autonomía y la capacidad de los centros para diseñar y ejecutar su Plan Estratégico de forma eficaz.

2. Establecer condiciones favorables para llevar a cabo planes de mejora en los centros y para su implantación e institucionalización.

3. Vincular la formación de los centros y de su personal a sus planes de mejora.

4. Realizar un seguimiento de la experiencia de algunos centros que estén poniendo en práctica sus Planes Estratégicos así como intercambiar entre ellos sus experiencias, para ir obteniendo información, tanto para el propio centro como para otros.

5. Recoger y difundir buenas prácticas de gestión y de planes de mejora en diferentes áreas que sirvan de modelo a otros centros.

6. Garantizar la evaluación externa y sistemática de los Planes Estratégicos de los centros, en la que intervendrá la Inspección Educativa.

7. Favorecer la creación de redes de comunicación y cooperación entre centros que lleven a cabo planes de mejora similares o en las mismas áreas de gestión.

Stándares de calidad educativa

Los estándares de calidad educativa han de hacer referencia a los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la finalidad de ambos procesos es alcanzar el mayor desarrollo posible en cada alumno y alumna en los tres ámbitos que conforman una educación integral, es decir, en el desarrollo personal, en el social y en el académico, los estándares se referirán a los tres de forma equilibrada, sin que ninguno prevalezca sobre los otros.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco se ha propuesto establecer un procedimiento de acreditación de la calidad de los centros, tomando como referencia unos estándares de calidad que estén aceptados por el conjunto de la comunidad educativa. En la determinación de los estándares de calidad se habrá de tener en cuenta la relación de los procesos y los resultados con las condiciones de entrada y de contexto, sin que puedan considerarse únicamente estándares a partir de resultados que sirvan para establecer un ranking de centros sin ninguna otra referencia.

Los centros podrán optar a la acreditación de calidad por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Para ello se publicará una convocatoria anual en la que se fijarán los requisitos y procedimientos para poder acceder a dicha acreditación.

La acreditación es fruto de la evaluación externa y significa el reconocimiento público de haber alcanzado un alto nivel de calidad.

Propuestas de intervención

1. Definir, de forma consensuada, los estándares de calidad de la enseñanza de los procesos y los resultados, teniendo en cuenta las condiciones de entrada y de contexto en los distintos factores relacionados con la gestión de un centro escolar que inciden de forma más relevante en la calidad de la enseñanza.

2. Concretar los requisitos y procedimientos para acceder a la acreditación que periódicamente podrá convocar el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, así como las ventajas que para los centros supone la obtención de dicha acreditación.

EXTREMADURA

La calidad en la educación es el resultado de un conjunto de variables consecuencia de la correcta articulación de un sistema educativo basado en principios que primen la personalización y la contextualización social, un sistema educativo que haga del alumno el centro de interés del sistema

Pero al referirnos a la calidad de educación hablamos de tres escenarios posibles: la calidad del sistema educativo en su conjunto, la calidad en el conjunto de los centros educativos y la calidad en el aula propiamente dicha. También cuando hablamos de la Administración, nos estamos refiriendo a distintos ámbitos competenciales dependiendo del nivel en el que se produzca la interactuación.

Corresponde a la Administración Educativa un papel impulsor y corrector del sistema con un conjunto de medidas y recursos personales, materiales, funcionales y organizativos, puestos al servicio de la educación. Por ello, las políticas educativas deben impulsar de forma coordinada acciones diversas que aseguren tanto la calidad, como la equidad del sistema educativo y que atienda a las necesidades actuales y futuras de formación y que prepare al alumnado para enfrentar los retos del siglo XXI en un mundo globalizado y cambiante.

1. La Administración en sus distintos niveles debe asumir el liderazgo en la consecución del objetivo de mejorar los índices de calidad del sistema en su conjunto, impulsando las medidas correctoras que se desprenden de los procesos evaluadores desarrollados.

Estas medidas deben ser articuladas partiendo de un diagnóstico crítico de la situación del sistema educativo.

En este sentido cobra especial importancia el papel de la evaluación externa e interna del sistema, llevado a cabo a través de las evaluaciones internacionales, modelo Pisa u otros modelos nacionales, que hacen un abordaje del funcionamiento de los centros que permite descubrir las fortalezas y debilidades del sistema, así como la permanente evaluación interna desarrollada por el Servicio de Inspección Educativa.

2. Una vez elaborado el diagnóstico de la situación de cada centro, tras haber sido sometido a un proceso evaluador, se hace necesario diseñar y aplicar planes de mejoras que tienen que tener dos características: Ser conocidos y asumidos por el conjunto de los integrantes del sistema y garantizar la participación de todos los estamentos educativos en el desarrollo de los mismos.

3. Esto debe concretarse en un conjunto de actuaciones de carácter general que afecten a distintos y variados niveles de intervención:

a. Elaboración y desarrollo de los contenidos curriculares en sus aspectos puramente formativos, teniendo en cuenta el nivel competencial de cada Administración Educativa.

b. Adecuación de los medios humanos a las necesidades del sistema, garantizando las ratios adecuadas del profesorado, facilitando la formación del mismo, mejorando los procesos de selección en todas sus fases; así como emprender las acciones necesarias para mantener un clima que permita el correcto ejercicio de la labor docente.

c. Las Administraciones deben diseñar y desarrollar una red de servicios de apoyos que contribuyan a la mejora de los resultados, incluyendo aspectos socioeducativos que complementen la formación integral del alumno.

d. Las infraestructuras son una parte importante del sistema educativo. Corresponde a la Administración el diseño una red de Centros adecuada y dimensionada en sus justos términos para la población atendida, procurando el mantenimiento correcto de las dotaciones y los equipamientos.

e. Asimismo, es competencia de las Administración facilitar y elaborar los protocolos de actuación que permitan que la participación sea efectiva y real, mediante planes de actuación que impliquen a todos los colectivos que forman parte del sistema.

f. También es responsabilidad de las Administraciones la elaboración y puesta en marcha de Planes de Actuación Educativa Preferente para aquellos Centros que atienden alumnos que necesitan de medidas de compensación educativa, así como la implantación de Programas de Refuerzo y Apoyo de manera gradual y sistemática, tendentes a elevar la calidad del sistema.

g. Además de las acciones enumeradas con anterioridad los centros educativos podrán, en el ámbito de su competencia y su autonomía pedagógica, poner en marcha medidas de innovación e investigación que permitan explorar nuevas formas de actuación.

GALICIA

En GALICIA la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, a través de la Dirección Xeral de Formación Profesional inició este tipo de planes en el curso 2000/2001 apostando por la implementación de planes de mejora relacionados con la gestión de la calidad. Los centros que participaron en el programa iniciaron el proceso con la detección de problemas y deficiencias, así como con la propuesta de soluciones tomadas a partir de datos y evidencias. Se trató de concienciar a los directivos de los centros de que el círculo del sistema de calidad es continuo y recursivo, y supone: planear, ejecutar, evaluar y ajustar.

La información sobre la gestión de la calidad y la aplicación de los modelos elegidos (UNE-EN ISO 9001:2000 y EFQM) se les proporcionó a los centros en diversas jornadas formativas. El proceso tanto formativo como de implementación en los centros educativos supuso los siguientes pasos:

- La constitución y formación de un equipo de calidad en cada centro.
- La obtención de información, a través de encuestas a alumnado, familias, personal del centro, para obtener una primera información sobre la situación del centro lo que permite hacer una primera auto evaluación.
- La selección de los ámbitos de mejora que sean críticos para el centro y que se consideren asumibles. Y la vinculación que éstos tienen con los procesos que en los centros se llevan a cabo.
- La definición, documentación y asignación de responsables cada uno de esos procesos.
- La evaluación sistemática del proceso y del producto con el establecimiento de indicadores y de medidas de corrección de desviaciones.
- El análisis de los resultados de la evaluación permitía poner a prueba la adecuación del procesos en sus diferentes etapas, identificando tanto los errores como los aciertos, estableciendo procedimientos de corrección e incorporando a la organización todo el conocimiento tanto teórico como empírico acumulado en la ejecución del ciclo, para su potencial empleo en nuevos ciclos de mejora.

Con estos planteamientos de fondo se puso en marcha el programa Rede Galega de Centros para a Calidade. En la primera fase en el curso 2000/2001, se constituye el primer grupo, RG1 con IES en los que se impartía la Formación Profesional Específica; en la actualidad tres de estos centros cuentan con la certificación UNE EN ISO 9001:2000, y se enfocan hacia el Modelo Europeo de Gestión de la Excelencia, al igual que el Centros de Formación y Recursos de Lugo, uno de los diez integrantes de la Red RG2 . Durante el 2002/2003 se amplió esta experiencia a otros diez centros, entre los que se encuentran centros de primaria y un colegio rural agrupado;

la novedad que se introdujo con esta tercera red fue que los centros fueron asesorados por el primer centro certificado en Galicia, con lo cual se empezó a producir un efecto cascada en la formación, que se continuó en las redes sucesivas, así hasta la RG5, que en la actualidad está en le segundo y último curso de participación, para posteriormente empezar con el proceso de certificación.

Como se puede deducir los modelos de gestión de la calidad de evaluación elegidos para la "Rede Galega de Centros para a Calidade", son modelos ajenos a la educación, importados del mundo empresarial que no son capaces de integrar la enorme riqueza y variabilidad del quehacer educativo en los centros, reduciéndose a procedimentar, y por lo tanto analizar, aquello que es más visible y secuenciable, como los aspectos de la gestión, convirtiéndose en poco útiles para la función que por definición persiguen. No desdeñamos sin embargo el valor que tiene su implantación en los centros para conseguir una mirada introspectiva y una reflexión sobre muy diversos, y a veces importantes, aspectos de su funcionamiento. Que la fórmula para conseguir la calidad educativa que pretendemos no sea idónea, no quita para valorar el esfuerzo y también los avances realizados en los centros que trabajaron para desarrollarla, en la seguridad de que lo importante es la voluntad de mejora, por encima de los instrumentos utilizados, que persiguen, sobre todo, la mejora de la "gestión" escolar en la idea que si ésta se consigue mejorarán también los resultados de los escolares. Hasta el momento, en la comunidad gallega, este dato está por demostrar aunque si parece que los programas de gestión de calidad aplicados a los centros educativos contribuyen a incrementar el nivel de satisfacción de los estamentos implicados, con una evidente mejora de los procedimientos de trabajo en lo que se refiere a la gestión administrativa de los centros. La empresa AENOR, que fue quien certificó a los centros de la red que siguieron el proceso, lo hizo incidiendo sobre todo en la gestión administrativa, como no podía ser de otra manera. La imposibilidad intrínseca a este sistema de incidir sobre los aspectos cualitativos y complejos del trabajo en el aula, que por la cantidad de variables en juego no son procedimentables, impidió que existiera en estos centros una mejora sustancial del proceso educativo.

En lo que se refiere a la tutoría y orientación, en nuestra Comunidad la Administración Educativa reguló la figura del orientador o orientadora mediante el Decreto 120/98, del 23 de Abril (DOG del 27 de Abril), en el que, además, se regulan los diversos aspectos de la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia.

A partir del decreto citado en todos los centros de Educación Secundaria y en todos los centros de Educación Infantil y Primaria de más de 12 unidades se dispone de la figura del orientador o la orientadora. En total existen 579 departamentos de orientación de los que 247 corresponden a centros de Educación Infantil y Primaria y 332 a centros de Educación Secundaria. La tendencia actual es a contemplar la posibilidad de rebajar el número de unidades establecidas para la creación de un Departamento de Orientación

en los centros de Educación Infantil y Primaria, con el fin de avanzar en el robustecimiento de una red de orientación de calidad.

Además de los servicios de orientación internos a los centros educativos, la normativa antes mencionada regula los servicios externos, los ya citados Equipos de Orientación Específicos, de ámbito provincial. Su composición está formada por distintos profesionales especialistas en distintos ámbitos: discapacidades sensoriales, motóricas, sobredotación intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos de conducta, orientación vocacional y profesional, audición y lenguaje y trabajador y/o educador social. En la actualidad contamos con cuatro equipos de estas características, uno en cada capital de provincia. El total de profesionales que desarrollan funciones en ellos asciende en la actualidad a 32.

Ambos, servicios internos y externos, constituyen la garantía de que la orientación forme parte esencial de la actividad educativa y de que se establezca una línea permanente de asesoramiento al alumnado, a las familias e al profesorado, mediante planes de actuación comunes entre los diferentes profesionales implicados.

Para realizar las funciones señaladas los centros educativos, en nuestra Comunidad disponen de la figura de la orientadora u orientador. La Administración Educativa reguló la figura del orientador o orientadora mediante el Decreto 120/98, del 23 de Abril (DOG del 27 de Abril), en el que, además, se regulan los diversos aspectos de la orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En la actualidad existen orientadores y orientadoras en todos los centros de Educación Secundaria e en todos los centros de Educación Infantil y Primaria de más de 12 unidades. En total, hoy en día de hoy existen 579 departamentos de orientación de los que 247 corresponden a centros de Educación Infantil y Primaria y 332 a centros de Educación Secundaria. La tendencia actual es a contemplar la posibilidad de rebajar el número de unidades establecidas para la creación de un Departamento de Orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria, con el fin de avanzar en el robustecimiento de una red de orientación de calidad.

MADRID

En enero de 1999 fue firmado el *Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid*. Acuerdo que ha sido muy beneficioso para nuestra Comunidad tal y como han reconocido las propias organizaciones firmantes.

Transcurridos varios años de aquella fecha, las circunstancias y las necesidades educativas en la Comunidad de Madrid son distintas. Los nuevos desarrollos urbanísticos, los movimientos de población, el crecimiento demográfico y el repunte de la tasa de natalidad, el incremento del alumnado procedente de la inmigración, la aparición de nuevas necesidades de conciliar la vida laboral y familiar, y el crecimiento económico y de empleo, han generado nuevas demandas educativas a las que es preciso dar respuesta. Consecuentemente, en marzo de 2005, ha sido firmado un nuevo *Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid* que plantea como objetivos generales los siguientes:

- Mejorar y adecuar la oferta educativa a las necesidades de los diversos niveles y etapas educativas, y a la formación a lo largo de la vida.
- Dotar a los centros de instalaciones y recursos materiales adecuados para mejorar la calidad del sistema educativo.
- Aumentar el número de jóvenes de la Comunidad de Madrid que finalizan con éxito la enseñanza obligatoria.
- Mejorar las acciones desarrolladas para que, en el marco de lo indicado en el Artículo 27 de la Constitución, siga siendo efectivo el derecho a la Educación y el principio de Igualdad de Oportunidades, impulsando la participación de los distintos agentes sociales, especialmente las familias, a través de las Asociaciones y Federaciones de Padres y Madres de alumnos, y promocionando asimismo actuaciones que concilien la vida familiar y laboral.
- Consolidar y continuar con el desarrollo del Plan Regional de Compensación Educativa y otras actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante.
- Promover y facilitar el desarrollo de actuaciones por parte de los centros para formar al alumnado en el marco de los principios y valores democráticos reconocidos en la Constitución española.
- Mejorar el nivel de conocimientos y capacitación del alumnado con objeto de elevar su rendimiento académico y facilitar el pleno desarrollo de sus capacidades y proyectos personales.
- Proseguir el desarrollo de actuaciones integrales para atender a la diversidad de capacidades, situaciones personales y circunstancias sociales que favorezcan el acceso a una educación de calidad.

El Acuerdo, cuyo periodo de vigencia es el comprendido entre el año 2005 y 2008, excepto en lo relativo a las medidas de adecuación retributiva dirigidas al profesorado de los centros privados concertados a los que afecte el Acuerdo, que abarcarán hasta 2009, dispone de una financiación global de

1.603.800.000, que se distribuye en los siguientes apartados que configuran el conjunto de actuaciones necesarias para lograr los objetivos acordados:

- Para la mejora de la oferta educativa, que prevé actuaciones en la red de centros, el desarrollo de planes de apertura para la extensión de servicios educativos, y otras inversiones en Tecnologías de la Información y la Comunicación: 861.000.000 €.
- Para llevar a cabo actuaciones que incidan en el desarrollo del principio de Igualdad de Oportunidades y que incluye, entre otras actuaciones, la ampliación de las ayudas para libros de texto y la participación de las familias: 130.200.000 €.
- Para incidir en la creación, mejora y estabilidad en el empleo del personal de los centros docentes, se incrementará el número de efectivos de esos centros, se procederá a la adecuación retributiva del profesorado y se desarrollarán medidas relativas al personal de administración y servicios: 408.500.000 €.
- Para ofrecer al profesorado de la Comunidad de Madrid posibilidades de incrementar su formación: 46.700.000 €.
- Para poner en marcha medidas que tiendan a la equiparación retributiva del profesorado de la enseñanza concertada con los de la pública, así como otras mejoras en estos centros: 157.300.000 €.

Señalar por último que este Acuerdo fue suscrito por la Presidenta de la Comunidad de Madrid, el Consejero de educación, CC.OO/Federación de Enseñanza de Madrid, UGT/Federación de trabajadores de la enseñanza, Federación regional de Madrid de APAS "Francisco Giner de los Ríos", UCETAM, ANPE-MADRID, Asociación madrileña de empresas privadas de la enseñanza, Asociación nacional de centros de educación especial, CSI-CSIF, USO, CSIT, Educación y gestión de Madrid, FACEPM, FECAPA, FSIE, FERE-CECA MADRID, STEM-STES.

MURCIA

La evolución de la administración camina de la mano de los nuevos tiempos donde se asienta la idea de que debe ser objetivo de los poderes públicos la atención a los ciudadanos. Es por ello, por lo que las metas generales del servicio público tienen como pilares hoy la responsabilidad, la transparencia, la eficacia y la participación de los ciudadanos en la misma, todo lo cual se concretiza en la apuesta de la administración por el servicio a los ciudadanos .

Esta es la idea que sustenta las actuaciones de la administración educativa en la actualidad. Debemos distinguir entre la provisión de un servicio de calidad y la opinión que sobre el mismo presentan los padres y alumnos, del centro educativo. En estas dos líneas de trabajo se mueven en la actualidad las propuestas que desde la administración están llegando a los centros docentes.

Se trata de mejorar la calidad de la educación que se imparte en los centros educativos y transmitir estas actuaciones a las comunidades educativas de nuestros centros.

Es necesario para ello que las Administraciones educativas se comprometan de manera decidida en el diseño, aplicación, desarrollo y evaluación de una serie de actuaciones que tengan como objetivo la consecución de la calidad integral de los centros educativos y como consecuencia de ello de la calidad del Sistema Educativo. Entre otras proponemos:

1- La elaboración de una normativa básica que permita el diseño de un Plan de Evaluación general del Sistema, de Evaluaciones generales de diagnóstico y un Sistemas estatal de Indicadores de la educación.

2- La organización y desarrollo de estas Evaluaciones del Sistema Educativo.

3- El estudio de los resultados obtenidos en las Evaluaciones del Sistema, segregados por niveles educativos, por materias y por tipos de centros.

4- Determinación de la tasa de absentismo escolar y de titulación efectiva por niveles educativos y tipos de centro.

5- La publicación de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico del Sistema.

6- El establecimiento de correctores del Sistema, en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones de diagnostico.

7- Elaboración de normativa que impulse la autonomía organizativa y pedagógica de los centros educativos.

8- Aplicación de medidas, organizativas y retributivas, que impulsen los Planes de Acción Tutorial en todos los niveles educativos.

9- El impulso de actuaciones de difusión y formación, dirigidas a profesores y padres, sobre los Modelos de gestión de la calidad en los centros educativos.

10- El reconocimiento a los centros educativos del progreso en los niveles de calidad y las Certificaciones de calidad obtenidas en la aplicación de estos Modelos.

11- La aplicación de medidas presupuestarias y organizativas que faciliten la implantación de Planes de Mejora en los centros educativos que los soliciten.

12- El diseño, seguimiento y evaluación de Programas experimentales, encaminados a corregir las deficiencias generalizadas de la calidad (equidad, eficacia, eficiencia y relevancia) detectadas en el Sistema educativo.

13- La aplicación del concepto de ***Carta de Servicio*** al mundo de la educación. Se trata de un documento donde se busca la descripción del servicio educativo con la especificación de la oferta que se presta y la definición de unos objetivos unidos a unos indicadores para su medición, de esta forma se hace posible la autoevaluación de los centros educativos y de los servicios de la Administración educativa.

NAVARRA

La Administración Educativa de la Comunidad Foral de Navarra atribuye al Servicio de Inspección Técnica y de Servicios la labor de ejercer la inspección con el fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos, la observancia de los deberes y la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

El Servicio de Inspección se constituye, por tanto, en una pieza clave para el fomento del proceso de calidad del Sistema Educativo navarro y para la evaluación consiguiente capaz de conformar un proceso constante de "Feed back"

Es por esto que en los últimos años, viene realizando un considerable esfuerzo para modernizar su estructura, ordenar y actualizar sus funciones y adoptar un modelo de gestión que facilite la prestación de servicios de calidad a la Administración Educativa, los Centros docentes y la sociedad en general. Empezando por sí mismo se ha dotado de un sistema de gestión de la calidad conforme a los paradigmas de la Calidad Total o la Excelencia que implica lo siguiente:

5.7.1. LIDERAZGO.

Las distintas direcciones del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios se han distinguido por implicarse activamente en la mejora continua del Servicio mediante la revisión y definición de sus finalidades[19], [20], implicándose activamente en las actividades de mejora, estimulando la asunción de responsabilidades, cambiando la estructura de la organización y apoyando actividades de aprendizaje, mejora e innovación, facilitando la formación de los inspectores en los planteamientos teóricos y prácticos de la calidad desde 1999. El Servicio se ha dotado de una Comisión de Calidad y ha creado la figura del Coordinador de calidad.

Los distintos responsables del Servicio se han implicado personalmente en adecuar la estructura organizativa de la Inspección mediante la redefinición de las áreas de trabajo (Zonas), la revisión de las funciones de los líderes (coordinadores) y el desarrollo e implantación de un sistema de gestión de procesos (matriz de procesos) en el que se establece claramente la propiedad de los procesos.

La dirección del Servicio identifica sus grupos de interés y se involucra por comprender y dar respuesta eficaz a las necesidades y expectativas de los clientes como son la Administración Educativa, los Centros docentes y la sociedad en general. Asimismo, se ha definido un mecanismo para conocer

19 Decreto Foral 365/1999, de 13 de septiembre, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección de Educación del Departamento de Educación y se establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación (BON de 10 de octubre de 1999)

20 Orden Foral 83/2005, de 26 de abril, que desarrolla el DF 365/1999, de 13 de septiembre, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección de Educación del Departamento de Educación (BON nº 78 de 1 de julio de 2005)

el grado de satisfacción del resto de unidades orgánicas y centros educativos que conforman el Sistema educativo navarro. Establece, por último, vínculos de colaboración y participación activa con otros Servicios de Inspección nacionales.

5.7.2. POLÍTICA Y ESTRATEGIA.

Se han definido y desarrollado procesos de planificación estratégica como la Misión, Visión y Valores, el Plan Cuatrienal y planes anuales[21].

La elaboración del Plan Cuatrienal se efectúa mediante la recogida y análisis de información de las políticas y directivas educativas nacionales y europeas, las necesidades y expectativas de la Administración Educativa y de los Centros docentes y los avances que se producen en la inspección educativa.

El Plan considera como "input" el análisis de la evaluación y experiencias de formación propias. Incluye líneas de actuación estratégicas, áreas críticas o ámbitos de especial incidencia, metas estratégicas o resultados pretendidos señalados mediante indicadores que permitirán su evaluación. Se materializan en una matriz de procesos de planificación, de prestación de servicio, control y mejora y apoyo.

5.7.3. PERSONAS.

La planificación de recursos humanos se ha estructurado como respuesta a la consecución de los objetivos estratégicos y operativos del Plan. Se ha diseñado información interna para mejorar estrategias y planes; se ha definidos funciones, identificado y clasificado las atribuciones, conformado procesos de formación institucional

El trabajo en equipo se asegura mediante la configuración de las Zonas de Inspección, estructura fundamental de coordinación, núcleo de participación y colaboración: Las áreas curriculares, determinan actuación de la Inspección en aquellos ámbitos que requieren una intervención curricular.

5.7.4. ALIANZAS Y RECURSOS.

Se consideran la necesidad de vínculos de colaboración, intercambio de conocimientos y buenas prácticas con otros Servicios nacionales. Se presta atención singular al empleo de las nuevas tecnología de la comunicación e información, documentación.

5.7.5. PROCESOS.

La matriz de procesos de planificación, prestación de servicio, control y mejora y apoyo ordena la intervención del Servicio. Cada proceso señala el

21 Resolución 502/2005, de 31 de mayo, por la que se aprueba el Plan General de Actuación Cuatrienal del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios para el período 2005/2008 (BON nº 84 de 15 de julio de 2005)

destinatario o receptor (cliente), el procedimiento de gestión, las instrucciones operativas, los indicadores y objetivos de rendimiento.

La “Carta de Servicios”, definida de conformidad con la Ley Foral 21/2005, de 29 de diciembre, de evaluación de las políticas públicas y de la calidad de los servicios públicos, será la expresión externa de la actividad.

5.7.6. RESULTADOS.

La evaluación completa el ciclo de mejora que permite la mejora constante. A tal efecto se han determinado los objetivos y los indicadores que los califican.

VALENCIA

Ante la necesidad de crear un órgano de la Administración Educativa que realizara la evaluación general del sistema educativo de la Comunidad Valenciana, se crea el 25 de enero del 2000 (Decreto 10/2000), el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE), con la finalidad de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, en la que se planteó el logro de una enseñanza de calidad como reto fundamental de la educación del futuro y objetivo primordial del proceso de reforma educativa.

Entre las funciones que le son encomendadas al IVECE, se encuentran:

- Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas establecidas en los currículos aplicables en la Comunidad Valenciana para los diversos niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo en el marco establecido por la administración educativa y los centros educativos.
- Evaluar la aplicación en la Comunidad Valenciana de las reformas generales del sistema educativo, así como la estructura, el alcance y los resultados de las innovaciones de carácter general introducidas en el mismo.
- Elaborar un sistema autonómico de indicadores que permitan evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo en la Comunidad Valenciana.
- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, y sus correspondientes centros.
- Cooperar, cuando sea requerida su participación, y de acuerdo con sus disponibilidades y criterios de actuación, con otras administraciones, instituciones y organismos, que tengan algún tipo de responsabilidad en la evaluación educativa.
- Informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y resultados del sistema educativo, sin perjuicio de las competencias que al respecto tiene atribuidas el Consejo Escolar Valenciano.
- Proporcionar e intercambiar información con otras administraciones educativas.
- Publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas, así como las innovaciones producidas en el ámbito de la evaluación, de acuerdo con los criterios generales que establezca la Comisión Rectora.
- Solicitar informes e intercambiar información con el Consejo Escolar Valenciano, así como con otros consejos u organismos que se estime conveniente para completar los propios dictámenes e informes.
- Formular propuestas a los órganos competentes para mejorar el funcionamiento del sistema educativo.

De esta forma, se asignó a la evaluación general del sistema educativo, un papel relevante para alcanzar una enseñanza de calidad y a este Instituto, con su creación, la facultad de proponer las medidas, iniciativas y actuaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Así pues, dentro de su ámbito de actuación, este Instituto, ha ido desarrollando e impulsando las acciones que en materia de mejora de la calidad educativa se han considerado oportunas para el desarrollo de los objetivos encomendados al mismo.

Entre otras acciones, se ha creado la actual Red de Centros de Calidad Educativa de la Comunidad Valenciana, donde tienen cabida todos aquellos centros educativos que apuestan por la mejora continua, la calidad total y como consecuencia la implantación de sistemas de gestión de calidad. Esto les permitirá regular su funcionamiento y alcanzar las necesidades y expectativas de todas las partes que intervienen en los procesos que en ellos se desarrollan, mejorando continuamente la calidad del servicio que prestan.

La calidad de la educación, se define, de esta manera, como el conjunto de características que le faciliten y permitan satisfacer las necesidades educativas y formativas de la sociedad a la que sirve y ello pasa previamente por establecer los mecanismos más convenientes y adecuados que permitan a nuestros centros educativos planificar y establecer sistemas de gestión de calidad que regulen su funcionamiento, planificando sus estrategias en pro del logro de sus objetivos y la evaluación de sus actividades para la mejora.

Por ello, la Consellería de Cultura, Educació i Esport, consideró necesario apoyar estas iniciativas que se estaban aplicando en los centros y regular el apoyo decidido, en todos los niveles, para hacer posible su aplicación e implantación, dotándoles del asesoramiento, recursos, instrumentos y seguimiento, colaborando conjuntamente y amparándoles normativamente con la creación de la Red de Centros de Calidad Educativa.

En dicha Red, se establecen los procedimientos que en tres fases o niveles, se proponen a los centros educativos para la implantación de sus sistemas de gestión de calidad, hasta el logro de su consolidación, al final del proceso, implantando Planes Anuales de Mejora continua.

El objetivo general de la Red, es propiciar e impulsar la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos y extender y favorecer la cultura de la mejora continua entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Para ello, se establecieron en la orden de 22 de marzo de 2005 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, los objetivos específicos que se pretendían lograr con la creación de la mencionada Red:

- Fomentar la participación de los centros en la aplicación metódica de sistemas de gestión de calidad.
- Propiciar la reflexión y la toma de decisiones basadas en una

evaluación contextualizada en y del centro, de manera que posibilite el diseño y la aplicación de planes de mejora.

- Familiarizar a los centros con sistemas, modelos y prácticas de calidad que sean utilizadas con rigor.

Y se dividió dicha Red en tres niveles consecutivos de implantación, con el compromiso de desarrollar en cada uno de ellos, lo siguiente:

NIVEL I: Un proyecto en el que se desarrolle la planificación para llevar a cabo:

- Análisis de la situación inicial del centro.
- Justificación de la necesidad de iniciar la planificación del proceso de implantación de un sistema de gestión de calidad.
- El diseño de su Política de Calidad: misión, misión y valores.
- La identificación de los procesos del centro y el diseño de su Mapa de Procesos.
- La identificación de los principales procedimientos y la elaboración de los mismos.
- La definición de los indicadores de calidad para cada uno de los procesos.

NIVEL II: Estos centros deben presentar: un proyecto en el que se desarrolle la implantación de dicho sistema y llevar a cabo:

- El diseño de un Plan estratégico.
- La identificación de un modelo de gestión.
- La realización de un autoevaluación en el centro (auditorias internas, autoevaluaciones frente a un modelo de excelencia, etc.)
- La implantación de indicadores de calidad: medición, análisis de resultados, etc.

NIVEL III: Un proyecto en el que se desarrolle la consolidación del sistema de gestión de calidad, realizando:

- Memoria del proceso de implantación del sitema de gestión
- Memoria de Autoevaluación.
- Implantación de Planes de Mejora definidos a partir de los resultados de la autoevaluación y de los resultados de los indicadores de calidad.
- Implantación de proyectos de mejora de procesos.

La implantación, pues, de un sistema, de gestión de calidad de una manera sistemática y adecuada que además de cumplir con los requisitos establecidos, favorezca la consecución de los objetivos y en suma, la mejora continua.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

1º) En la calidad del proceso educativo que se desarrolla en los centros inciden numerosos aspectos que requieren un tratamiento específico si queremos que la calidad global del proceso se vea constantemente mejorada. La contingencia de buena parte de los aspectos que afectan a la mencionada calidad hace que la deseada mejora en los distintos centros educativos deba ser un proceso conducido de manera directa por los órganos de participación y gobierno de los centros, como instancias más directamente relacionadas con la específica problemática de los mismos. Los modelos genéricos de actuación pueden dar pautas de comportamiento, sin duda de gran valor, a este respecto, pero la adaptación de dichas pautas a la especificidad del centro, de su profesorado y alumnado necesita de manera ineludible de las partes que conocen de manera directa las distintas problemáticas que siempre envuelven a las relaciones entre las personas.

2º) Los planes de impulso de la calidad deben incorporarse a la vida del centro como un instrumento sistemático de actuación. Los objetivos fijados en dichos planes, los factores escolares a los que afectan, el examen de las alternativas y la aplicación de los procedimientos que deberán seguirse para la consecución de los objetivos, así como la evaluación de los resultados finales deben constituir formas de actuación que impregnen la vida diaria de los centros.

3º) Los planes de mejora de la calidad educativa aplicados en los centros docentes no pueden ser hechos aislados llevados a la práctica durante periodos limitados en el tiempo, sino que, por el contrario, deben convertirse en un elemento de especial importancia para el constante perfeccionamiento educativo. Es importante que la aplicación de planes de mejora de la calidad educativa llegue a convertirse en un instrumento generalizado en los centros docentes a lo largo de los sucesivos cursos académicos y no se conviertan en excepciones aisladas como sucede en numerosas ocasiones.

4º) Los referidos planes deben ser impulsados de manera decidida y sistemática por las Administraciones educativas. La consecución de los objetivos propuestos en los planes requiere la aportación de recursos económicos y humanos que las Administraciones deben atender como parte de la política educativa de mejora educativa que las mismas llevan a cabo en sus ámbitos territoriales.

5º) Los objetivos generales y específicos de carácter educativo no pueden ni deben ser meras aspiraciones teóricas, sino que se deben plasmar en planes de actuación en cada centro educativo. Las Administraciones educativas deberán concebir a los planes de mejora de la calidad educativa como instrumentos de primera magnitud para que dicha calidad educativa, plasmada en objetivos concretos a realizar, pueda ser extendida de manera general y sistemática a todos los centros educativos, para lo que se hace necesario la aportación de los medios precisos para su logro.

6º) Los resultados obtenidos en relación con los fines propuestos en los planes de mejora no deberían servir de fundamento para el establecimiento de categorías o tipologías entre los centros, ya que dichos resultados pueden ser evaluados de manera muy diferente y con dosis de subjetividad apreciables dependiendo de su complejidad y del punto de partida en cada caso. La ordenación de los centros atendiendo a los resultados obtenidos en los planes puede incluso convertirse en un elemento perturbador para el desarrollo del proceso educativo en aquellos centros con especiales dificultades de funcionamiento, por lo que resulta de especial interés omitir las referidas clasificaciones.

7º) Las políticas de las Administraciones educativas basadas en las compensaciones económicas a los centros por la obtención de los objetivos fijados en los planes de mejora de la calidad deben ser tratadas con las necesarias dosis de prudencia, ya que podrían llegar a convertirse en factores que profundizasen las diferencias entre los centros educativos.

SÍNTESIS

La Administración educativa tiene la responsabilidad de impulsar la innovación y el cambio para la mejora en los centros educativos y, también, la responsabilidad directa de poner en marcha estrategias de mejora dirigidas al conjunto del Sistema Educativo.

Por ello, en el ámbito estatal, el Ministerio de Educación y Ciencia, ha llevado a cabo diversas acciones para orientar la mejora permanente del funcionamiento de los centros educativos en el paradigma de la gestión de calidad. En el curso escolar 1996/97 puso en marcha la primera Edición de los Planes Anuales de Mejora. Posteriormente, en el año 1997 realizó la primera adaptación del Modelo Europeo de la EFQM a los centros educativos con el objeto de que pudiesen "contar con un marco ordenado, sistemático y estructurado, que estimulase y facilitase la reflexión sobre como mejorar su funcionamiento y ofrecer a la sociedad un servicio público educativo de calidad". En 1998 creó el Premio a la Calidad en Educación por Orden de 14 de septiembre (BOE, 2 de octubre), a cuya primera convocatoria concurrieron 44 centros; y en el año 2001, editó una nueva adaptación, pasando a llamarse Modelo Europeo de Excelencia. Por tanto, podemos decir que la Calidad ha sido y es un objetivo básico de la Administración educativa estatal.

Conviene, asimismo, indicar que, entre los objetivos estratégicos para el año 2010, que el Consejo de Ministros de la Unión Europea y posteriormente la propia Comisión aprobaron, se encuentra el de «mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad del conocimiento y la evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje».

Con el desarrollo autonómico, y el traspaso de competencias en materia educativa, las Administraciones autonómicas han asumido e impulsado la mejora de la calidad de la educación, si bien cada una ha puesto especial énfasis en aspectos distintos. Los objetivos comunes de todas han sido la mejora de la calidad en la gestión de los centros docentes, la extensión de las ideas sobre la gestión de calidad y el máximo aprovechamiento de los recursos, la puesta en marcha de instrumentos de evaluación interna y externa, el fomento del uso de modelos de calidad, sobre todo el Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes, la implantación de certificaciones de calidad y la difusión de las buenas prácticas educativas.

Las Administraciones autonómicas han organizado sus políticas educativas en función del diagnóstico inicial de su Sistema Educativo y de los objetivos propuestos.

Tales políticas tienen como horizonte la provisión de un servicio educativo de calidad que, además, esté en sintonía con la línea demandada por la comunidad educativa. Algunas Comunidades han desarrollado un modelo propio de gestión de calidad. Para conseguirlo, han generado legislación propia, estructuras orgánicas específicas y actuaciones concretas.

La legislación de carácter autonómico se fundamenta en las sucesivas leyes orgánicas de carácter estatal, en la capacidad normativa emanada de los estatutos de autonomía y en las iniciativas políticas o sociales particulares. Así algunas Comunidades Autónomas han establecido

Pactos Sociales, de carácter general o específico para la educación, en los que han fijado los objetivos, las estrategias, las actuaciones y los estándares de calidad.

Paralelamente, diversas Administraciones autonómicas han puesto en marcha órganos específicos para la evaluación y la calidad como los Institutos, a semejanza del INECSE estatal, o bien han organizado Conferencias o foros de reflexión, como manantial de ideas y propuestas, que han servido de guía en la toma de decisiones.

De todos los aspectos del ámbito de la calidad educativa, es en el de la evaluación en el que ha habido un mayor impulso y más amplia generalización. Todas las Comunidades Autónomas han puesto en marcha planes de evaluación de su Sistema Educativo, han combinado sistemas de evaluación interna y externa, han utilizado instrumentos ajenos o han creado los propios y se han servido de evaluaciones nacionales o internacionales. Algunas Administraciones regionales han recogido, en documentos estratégicos, el diseño y desarrollo de sus sistemas de evaluación, implementado en programas, es decir, han creado modelos globales de evaluación.

Otras veces, las Administraciones autonómicas han optado por poner en marcha planes específicos y han incidido en aspectos parciales de la educación. Así vemos que unas han hecho énfasis en planes de orientación, otras en programas de impulso de la Inspección educativa, o en mejorar las direcciones escolares, o en planes de interculturalidad, o en incentivar los planes estratégicos de los centros, o en la formación de los profesores, etc.

Como consecuencia del interés por la mejora de la educación, las Administraciones estatal y autonómicas han puesto en marcha mecanismos de reconocimiento y divulgación de las mejores prácticas educativas. Los mecanismos de reconocimiento son los premios a la calidad, el establecimiento de redes de centros de calidad y las certificaciones oficiales; a veces, estos mecanismos son de la propia Comunidad Autónoma y otras veces proceden de administraciones de ámbito superior.

Ésta es la última fase de un proceso que se inicia con el compromiso, cada vez más general, de las diversas Administraciones en responder a los derechos y demandas de los miembros de la comunidad educativa. Para afianzar este compromiso, algunas Comunidades autónomas han introducido el concepto de Carta de Servicios. Son documentos escritos que informan a los ciudadanos sobre los servicios que presta la Administración y acerca de los compromisos de calidad que ofrece a sus administrados, compromisos que van más allá de lo exigido por las normas de aplicación.

De las aportaciones de los diversos Consejos Escolares, se deduce una tendencia general, resumida en los siguientes puntos:

- La preocupación por mejorar la calidad de la educación es creciente y ocupa esfuerzos y recursos de todos los ámbitos.
- La calidad educativa parte de un diagnóstico válido del Sistema Educativo y exige poner en marcha políticas e iniciativas que respondan a las demanda de la sociedad.
- La mejora en los centros educativos debe ser un proceso conducido de manera directa por los órganos de participación y gobierno de los centros, como instancias más directamente relacionadas con la específica problemática de los mismos.

- Los planes de impulso de la calidad deben incorporarse a la vida del centro como un instrumento sistemático de actuación.
- Los planes de mejora de la calidad educativa aplicados en los centros docentes deben convertirse en un elemento de especial importancia para el constante perfeccionamiento educativo.
- Los objetivos generales y específicos de carácter educativo no pueden ni deben ser meras aspiraciones teóricas, sino que se deben plasmar en planes de actuación en cada centro educativo.
- Los referidos planes deben ser impulsados de manera decidida y sistemática por las Administraciones educativas.
- Las políticas de las Administraciones educativas basadas en las compensaciones económicas por la obtención de los objetivos fijados en los planes de mejora de la calidad no deben originar diferencias entre los centros educativos. La difusión de las buenas prácticas debe ser un instrumento de implantación en el resto de centros o servicios educativos.
- Si bien las iniciativas tomadas por las distintas Comunidades Autónomas en el ámbito de la calidad educativa tienen aspectos comunes, parece conveniente incrementar la difusión de aquellas cuya valoración haya sido positiva; las Administraciones autonómicas deben conocer aquellas medidas (legislativas, organizativas, actividades, reflexiones…) cuyo efecto haya sido claramente beneficioso para el conjunto de su Sistema Educativo.

5.8. OTROS FACTORES DE CALIDAD

5.8.1 LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO FACTOR DE CALIDAD

CASTILLA Y LEÓN

A. EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA EN CASTILLA Y LEÓN

Actuación de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León dirigida al fomento de la convivencia en los centros educativos.

La educación para la convivencia debe ser un eje estructural de la acción educativa. A partir de este planteamiento, se perfilan los aspectos claves en el diseño de las actuaciones a llevar a cabo, teniendo en cuenta, las siguientes consideraciones:

1. Educando para la convivencia se conseguirá dar un carácter integral al proceso formativo del alumnado, dotarle de estrategias que favorecerán su competencia social y, en definitiva, formar ciudadanos más responsables e implicados socialmente.

2. Educando para la convivencia se incrementará la calidad y eficacia del proceso educativo, tanto en su conjunto, como en aquellos aspectos ligados a la participación educativa y al proceso de aprendizaje, especialmente en relación a la prevención de los conflictos que pudieran interferir el mismo y, con ello, el progreso del alumnado.

En línea con los aspectos anteriores, la Consejería de Educación viene desarrollando diferentes actuaciones que pueden agruparse en los siguientes bloques:

1. Desarrollo normativo.

El soporte normativo dota a las actuaciones, en relación con la convivencia escolar, del carácter y rigor necesario, permitiendo a los centros educativos, al profesorado y toda la comunidad educativa, disponer de un marco de referencia y de soporte para sus actuaciones. Hasta la fecha, la normativa más destacada ha sido la siguiente:

Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León (BOCyL de 31 de enero).

> Incluye, por una parte, el marco general de las actuaciones de la Consejería de Educación, en relación fomento de la convivencia en los centros y, por otra, y con carácter orientativo, los procedimientos de actuación con alumnos que presenten alteraciones del comportamiento y en situaciones de posible acoso e intimidación entre alumnos.

Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos de la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al

fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León (BOCyL de 1 de febrero de 2005).

> Los aspectos más destacados de esta resolución son la obligatoriedad, para todos los centros educativos de disponer de Plan de Convivencia, de acuerdo con el Proyecto educativo e incorporado a la Programación General Anual, y, además, la existencia de una Comisión de Convivencia en la que estén representados todos los miembros de la comunidad educativa.

Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa relativa a la planificación de las acciones formativas que contribuyan al fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes de Castilla y León (BOCyL de 1 de febrero).

> Tiene por objeto resaltar la importancia de la formación del profesorado y la planificación de las acciones formativas encaminadas al fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes de Castilla y León.

Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se completan medidas formativas y se establecen actuaciones para la inspección educativa dirigidas al fomento de la convivencia escolar (BOCyL de 1 de febrero).

> Incluye todas las actuaciones relacionadas con la formación, sobre convivencia escolar, dirigida al resto de sectores de la comunidad educativa (en especial madres y padres del alumnado) y miembros de la administración (inspectores y asesores), así como las actuaciones a llevar a cabo por parte de la inspección educativa, en relación con el tema.

Instrucción de 9 de junio de 2005, para el tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los planes de convivencia en los centros docentes de Castilla y León e Instrucción de 24 de noviembre de 2005, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, para el tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los planes de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

> En el apartado 4 se especifica con más detalle el contenido y función de las mismas.

Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León, (BOCyL del 22 de febrero de 2006).

En el apartado 7 se especifica con más detalle.

2. Actuaciones formativas.

La formación es una de las tareas fundamentales para el fomento de la convivencia. El profesorado, en primer lugar, inspectores, asesores están participando en diferentes acciones formativas específicas, o en coordinación con otros programas ya existentes, por ejemplo el dirigido a madres, padres y alumnos para fomentar su participación.

En estos momentos, se está llevando a cabo un programa de formación dirigido al personal de administración y servicios, con cursos en todas las provincias, por considerar que, también este sector, tiene un papel relevante en la convivencia escolar.

3. Sensibilización y difusión.

La importancia de la convivencia y de la educación para conseguir un adecuado clima escolar, es reconocida por todos. Sin embargo, en ocasiones, hay situaciones en los centros que pueden pasar desapercibidas para la mayoría y, no por ello, causar menos sufrimiento a un determinado número de alumnos. Por ello, la Consejería de Educación, en colaboración con la Federación Autónoma de Estudiantes de Castilla y León (FADAE), ha puesto en marcha la campaña “Convive y deja vivir” contra el acoso escolar (“bullying”).

4. Análisis de la situación. Recogida de datos.

La realización de un análisis y diagnóstico de la situación de la convivencia en los centros, permitirá la adopción de las medidas oportunas. Dicho proceso se ha regulado mediante las instrucciones de 9 de junio y de 24 de noviembre de 2005, para el tratamiento y comunicación de la información derivada del desarrollo de los planes de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Hasta la fecha se han realizado dos recogidas de datos, la primera en junio de 2005, correspondiente al curso 2004-2005, la segunda en enero de 2006, correspondiente al primer trimestre del curso 2005-2006, estando, en estos momentos en proceso la recogida de datos correspondiente al segundo trimestre.

El modelo actual tiene prevista la recogida trimestral de datos de los centros y, a partir de ellos, la elaboración del oportuno informe de situación.

5. Provisión de recursos.

Cualquier proyecto necesita de la oportuna disposición de recursos que permitan su realización. Dos son las líneas de provisión de recursos que se viene llevando a cabo hasta la fecha:

Recursos materiales: Con el objetivo de crear en los centros un fondo documental para la formación y el conocimiento de experiencias, se viene enviando a los centros, periódicamente (2 veces al año) diversos materiales relacionados con la educación para la convivencia.

Recursos humanos: Las actuaciones en este sentido están supeditadas a las necesidades detectadas en la recogida de datos mencionada en el apartado 4. En todo, caso está previsto, tanto el establecimiento generalizado de figuras dinamizadoras de la convivencia en los centros, como el diseño de actuaciones específicas en centros que, por su situación, sea preciso.

6. Coordinación de actuaciones.

Si la coordinación es necesaria en cualquier ámbito educativo, en el de la convivencia es imprescindible, ya que sólo así cualquier actuación iniciada será realmente eficaz. Para ello, se ha dispuesto, por una parte, el establecimiento de mecanismos de coordinación interna, dentro de la propia Consejería, y por otra, con idéntico objetivo, la puesta en funcionamiento de Equipos provinciales de convivencia, formados por dos inspectores y asesor.

Así mismo, es importante reseñar la coordinación con otras entidades y organizaciones que, dada su trayectoria, aportan experiencias de gran interés sobre el fomento de la convivencia. En este sentido, hay que reseñar la colaboración con la Asociación para la defensa de la infancia y la juventud de Castilla y León (REA) y la Fundación Aldaba-Proyecto Hombre, estando previsto el establecimiento de acuerdos de colaboración con diferentes Universidades.

7. Observatorio para la convivencia escolar.

Este organismo nace con el objetivo de servir a la comunidad educativa, y a la sociedad, en general, de medio de coordinación de todas las actuaciones relacionadas con el fomento de la convivencia escolar. Su actividad está encaminada al conocimiento, análisis y evaluación de la situación de la convivencia en los centros educativos, proponiendo, a partir de ello, las iniciativas de prevención e intervención necesarias para mejorar el clima escolar.

EXTREMADURA

La convivencia armónica en los centros educativos constituye un factor fundamental para que el funcionamiento de los centros se desarrolle de forma fluida y la calidad del proceso educativo alcance mayores cotas de excelencia. Sobre este aspecto se deben poner de relieve determinados extremos que conviene tener presentes para potenciar la referida mejora de la calidad educativa:

1. La convivencia armónica en los grupos humanos que se mueven en el ámbito de los centros educativos, requiere una construcción activa, intencionada y sistemática, sin que el logro de la misma deba confiarse a factores aleatorios o improvisados. El proceso educativo desarrollado en los centros tiene al alumno como foco indiscutible. Todos los alumnos son diferentes y únicos, con diferencias que afectan a las estructuras mentales y emocionales y el aprendizaje funciona adecuadamente cuando hay un ámbito de relaciones interpersonales positivas. La convivencia escolar deberá estar sustentada en los citados principios.

2. La construcción activa de la convivencia en los centros se fundamenta en la potenciación de los valores morales, entendiendo éstos como aquellas cualidades o atributos que proporcionan una existencia más armónica y plena a las personas y hacen del mundo un lugar más habitable. La aproximación a los valores morales, desde una óptica educativa, se debe enfocar teniendo como uno de sus ejes prioritarios la circunstancia de que una escuela pluralista debe educar con el fin de formar ciudadanos equilibrados, responsables y comprometidos con su entorno. A este propósito, debemos considerar al ciudadano como alguien que es capaz de construir su propia vida, que es dueño de la misma y que la vive manteniendo una relación de igualdad con el resto de ciudadanos. Al considerar los valores morales, se debe producir una sintonía entre las ideas que sustentan dichos valores, las creencias que fundamentan la acción cotidiana y la práctica seguida en la vida real.

3. Una primera condición que debería guiar la acción pedagógica en materia de valores, desarrollada en los centros educativos, está representada por la idea del respeto a la autonomía personal del individuo. La autonomía personal no puede ser entendida con desconexión del entorno que rodea al alumnado, sino que la autonomía se construye en relación con los otros.

4. Los valores que se aborden en los centros, como parte de su labor formativa, están sujetos a distintas consideraciones sobre su procedencia, en unas sociedades plurales como las de nuestros días. Por ello, el primer objetivo en una actuación de educación en valores es ayudar a la persona a construir sus propios esquemas de valores de forma personalizada. Con este propósito, resultan de especial utilidad poner acento en los valores relacionados con la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto mutuo, el diálogo, la tolerancia, etc.

5. Uno de los valores que concita más consenso en las sociedades actuales de nuestro entorno es el de la *Libertad*. El concepto puede ser entendido desde una triple dimensión. En primer lugar, como la posibilidad de ejercer determinados derechos y libertades reconocidos al más alto nivel en nuestras sociedades. En segundo término, el concepto puede ser enfocado desde la idea de participación en los procesos de toma de decisiones que nos afecten. Por último, se debe asimismo considerar la perspectiva referida a la construcción de la autonomía personal, que se basa en la convivencia e interdependencia. En los tres niveles, especialmente en el mencionado en tercer lugar, la educación desarrolla un papel de primera magnitud.

6. Otro valor está constituido por la *Igualdad*, entendida no sólo como la posibilidad teórica de ser sujeto de derechos y obligaciones en un plano genérico, sino como la posibilidad real y efectiva de ejercer y asumir los mismos. En éste ámbito cabe hacer referencia a tres aspectos. En primer lugar, se debe aludir a la igual dignidad de todos los seres humanos, lo que conlleva la aplicación de medidas compensatorias que remuevan los obstáculos para la consecución de la igualdad. El segundo aspecto está constituido por la igualdad económica, directamente relacionada con el concepto de justicia. Un tercer aspecto hace referencia a la igualdad en el acceso a la sociedad del saber, puesto que las diferencias en el acceso al conocimiento pueden producir, de manera creciente, fuertes desequilibrios en la sociedad. Se debe tener presente la íntima relación existente entre la igualdad y la libertad, antes referida, así como la influencia de la educación para la obtención de mayores niveles de igualdad entre los ciudadanos.

7. Otro valor puede ser construido alrededor de la idea de *Solidaridad*, no sólo desde un plano genérico o a nivel global, sino descendiendo a la problemática cercana que nos rodea. La solidaridad activa con aquellos que atraviesan situaciones desfavorables representa una medida de primer orden para la potenciación y mejora de las relaciones entre los grupos humanos, la cual debe tener su aplicación efectiva en el ámbito escolar.

8. El *Respeto* hacia las personas debe ser uno de los valores prioritarios que conduzcan nuestra acción. Dicho principio se sustenta en la dignidad de todas las personas, por lo que, contrariamente al mundo de las ideas, no requiere ningún otro tipo de acreditación. El fomento del respeto entre las personas en la Escuela representa un valor que potencia la convivencia en el propio centro escolar, en el ámbito social presente y futuro del alumnado.

9. La adopción del *Diálogo* como medio de resolución de conflictos representa un importante valor a asumir, concepto que debe ser considerado como un esfuerzo por comprender las razones de las otras partes, más que como un proceso de negociación entre fuerzas opuestas. La resolución final de los conflictos podrá ser o no una consecuencia de dicho diálogo, pero el valor pedagógico del mismo radica en el diálogo en sí mismo, con independencia de los resultados.

10. Los valores morales mencionados no guardan necesariamente una prioridad definida entre ellos. Estos valores se consolidan en el plano personal y subjetivo mediante un proceso de construcción práctica y deberán suponer ejes básicos donde se sustenten las políticas que sobre educación en valores se desarrollen en el ámbito educativo, lo que, sin duda, tendrá una directa repercusión en la mejora de la convivencia en los centros y será un factor de especialmente trascendente en la mejora de la calidad educativa.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

La convivencia armónica en los centros educativos constituye un factor fundamental para que el funcionamiento de los centros se desarrolle de forma fluida y la calidad del proceso educativo alcance mayores cotas de excelencia. Sobre este aspecto se deben poner de relieve determinados extremos que conviene tener presentes para potenciar la referida mejora de la calidad educativa:

1º) La convivencia armónica en los grupos humanos, en general, y en los grupos humanos que se mueven en el ámbito de los centros educativos, requiere una construcción activa, intencionada y sistemática, sin que el logro de la misma deba confiarse a factores aleatorios o improvisados. El proceso educativo desarrollado en los centros tiene al alumno como foco indiscutible. Todos los alumnos son diferentes y únicos, con diferencias que afectan a las estructuras mentales y emocionales y el aprendizaje funciona adecuadamente cuando hay un ámbito de relaciones interpersonales positivas. La convivencia escolar deberá estar sustentada en los citados principios.

2º) La construcción activa de la convivencia en los centros se fundamenta en la potenciación de los valores morales, entendiendo éstos como aquellas cualidades o atributos que proporcionan una existencia más armónica y plena a las personas y hacen del mundo un lugar más habitable. La aproximación a los valores morales, desde una óptica educativa, se debe enfocar teniendo como uno de sus ejes prioritarios la circunstancia de que una escuela pluralista debe educar con el fin de formar ciudadanos equilibrados, responsables y comprometidos con su entorno. A este propósito, debemos considerar al ciudadano como alguien que es capaz de construir su propia vida, que es dueño de la misma y que la vive manteniendo una relación de igualdad con el resto de ciudadanos. Al considerar los valores morales, se debe producir una sintonía entre las ideas que sustentan dichos valores, las creencias que fundamentan la acción cotidiana y la práctica seguida en la vida real.

3º) Una primera condición que debería guiar la acción pedagógica en materia de valores, desarrollada en los centros educativos, está representada por la idea del respeto a la autonomía personal del individuo. La autonomía personal no puede ser entendida con desconexión del entorno que rodea al alumnado, sino que la autonomía se construye en relación con los otros.

4º) Los valores que se aborden en los centros, como parte de su labor formativa, están sujetos a distintas consideraciones sobre su procedencia, en unas sociedades plurales como las de nuestros días. Por ello, el primer objetivo en una actuación de educación en valores es ayudar a la persona a construir sus propios esquemas de valores de forma personalizada. Con este propósito, resultan de especial utilidad poner acento en los valores

relacionados con la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo.

5º) Uno de los valores que concita más consenso en las sociedades actuales de nuestro entorno es el de la *Libertad*. El concepto puede ser entendido desde una triple dimensión. En primer lugar, como la posibilidad de ejercer determinados derechos y libertades reconocidos al más alto nivel en nuestras sociedades. En segundo término, el concepto puede ser enfocado desde la idea de participación en los procesos de toma de decisiones que nos afecten. Por último, se debe asimismo considerar la perspectiva referida a la construcción de la autonomía personal, que se basa en la convivencia e interdependencia. En los tres niveles, especialmente en el mencionado en tercer lugar, la educación desarrolla un papel de primera magnitud.

6º) Un segundo valor está constituido por la *Igualdad*, entendida no sólo como la posibilidad teórica de ser sujeto de derechos y obligaciones en un plano genérico, sino como la posibilidad real y efectiva de ejercer y asumir los mismos. En éste ámbito cabe hacer referencia a tres aspectos. En primer lugar, se debe aludir a la igual dignidad de todos los seres humanos, lo que conlleva la aplicación de medidas compensatorias que remuevan los obstáculos para la consecución de la igualdad. El segundo aspecto está constituido por la igualdad económica, directamente relacionada con el concepto de justicia. Un tercer aspecto hace referencia a la igualdad en el acceso a la sociedad del saber, puesto que las diferencias en el acceso al conocimiento pueden producir, de manera creciente, fuertes desequilibrios en la sociedad. Se debe tener presente la íntima relación existente entre la igualdad y la libertad, antes referida, así como la influencia de la educación para la obtención de mayores niveles de igualdad entre los ciudadanos.

7º) Un tercer valor puede ser construido alrededor de la idea de *Solidaridad*, no sólo desde un plano genérico o a nivel global, sino descendiendo a la problemática cercana que nos rodea. La solidaridad activa con aquellos que atraviesan situaciones desfavorables representa una medida de primer orden para la potenciación y mejora de las relaciones entre los grupos humanos, la cual debe tener su aplicación efectiva en el ámbito escolar.

8º) El *Respeto* hacia las personas debe ser uno de los valores prioritarios que conduzcan nuestra acción. Dicho principio se sustenta en la dignidad de todas las personas, por lo que, contrariamente al mundo de las ideas, no requiere ningún otro tipo de acreditación. El fomento del respeto entre las personas en la Escuela representa un valor que potencia la convivencia en el propio centro escolar, en el ámbito social presente y futuro del alumnado.

9º) La adopción del *Diálogo* como medio de resolución de conflictos representa un importante valor a asumir, concepto que debe ser considerado como un esfuerzo por comprender las razones de las otras partes, más que como un proceso de negociación entre fuerzas opuestas. La resolución final de los conflictos podrá ser o no una consecuencia de dicho diálogo, pero el valor pedagógico del mismo radica en el diálogo en sí mismo, con independencia de los resultados.

10º) Los valores morales mencionados no guardan necesariamente una prioridad definida entre ellos. Estos valores se consolidan en el plano personal y subjetivo mediante un proceso de construcción práctica y deberán suponer ejes básicos donde se sustenten las políticas que sobre educación en valores se desarrollen en el ámbito educativo, lo que, sin duda, tendrá una directa repercusión en la mejora de la convivencia en los centros y será un factor de especialmente trascendente en la mejora de la calidad educativa.

5.8.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD

ARAGÓN

La Atención a la Diversidad es un nuevo concepto que va sustituyendo poco a poco al de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), y supone una ampliación del mismo porque tiene en cuenta las diversas formas en que el alumnado se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje. La historia de la educación ha ido aglutinando los diferentes elementos que constituyen lo que hoy llamamos atención a la diversidad, cuya concepción puede describirse como el intento de ofrecer al alumnado la mejor respuesta docente y orientadora posible, una vez consideradas sus características, tanto individuales como colectivas. Es decir educar y orientar a cada uno en la escuela de todos. En definitiva, la cultura de la diversidad es hoy una realidad que implica, en el marco escolar, orientar y atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

La intervención educativa en el contexto de la L.O.G.S.E., ya recogía la idea de una ayuda pedagógica diferenciada en función de sus capacidades, motivación, intereses y estilos de enseñanza-aprendizajes. Teniendo en cuenta todo ello, se incorpora al currículo el carácter abierto y flexible para posibilitar la atención a las diferentes capacidades, motivaciones, intereses y estilos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, fundamentalmente en cuanto a incorporación de nuevas áreas, desarrollo de todo tipo de capacidades, establecimiento de tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), incorporación de los temas transversales, principios metodológicos basados en las características individuales y personales del alumnado, la evaluación como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, criterios flexibles de promoción, optatividad creciente a lo largo de la etapa, y, orientación educativa y profesional articulada a través del Plan de Acción Tutorial y Plan de Orientación académica y profesional.

Con la LOCE, se reconoce la propia diversidad del alumnado y se aconseja una cierta variedad de trayectorias, y es que, en definitiva, como se recoge en la LOE, la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha proporcionado un poderoso instrumento para mejorar la educación de los ciudadanos españoles y ampliar las perspectivas de desarrollo y bienestar de nuestra sociedad, pero a la vez ha planteado nuevos retos, sobre todo el de conseguir que todos los jóvenes alcancen con éxito los objetivos propuestos para la educación básica. Y todo ello, es decir, lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. La comprensividad de la enseñanza obligatoria debe ir unida a una necesaria atención a la diversidad, pero éstas deben constituirse como elemento habitual y de normalización en las relaciones educativas y personales en los centros, evitando que su aplicación no se convierta, ni en un objetivo confuso de “igualitarismo”, ni en una vía encubierta de discriminación o trato desigual para el alumnado.

En definitiva, en la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. La adecuada respuesta educativa a todos el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. En este sentido, se reconoce que los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

1. Potenciación de la orientación escolar y la tutoría: seguimiento del desarrollo integral del alumnado

El Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en su artículo 8, contempla la orientación en el proceso educativo como uno de los principios básicos sobre los que se desarrolla la actividad educativa, señalando asimismo que forma parte de la función docente. La orientación debe contribuir al logro de una educación integral en la medida que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizados de la educación, que hacen posible la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

Asimismo la intervención psicopedagógica ha de contribuir a la mejora de la institución escolar, mediante un apoyo permanente que ayude a los centros a fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, a incorporar innovaciones metodológicas y materiales didácticos, a establecer medidas de atención a la diversidad y a desarrollar estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado escolarizado.

La tutoría del alumnado, su orientación educativa, académica y profesional, y el apoyo en su proceso educativo, en continua colaboración con las familias, son, entre otras, funciones del profesorado; no en vano, las acciones orientadoras de calidad exigen la aplicación de proyectos con significado compartido entre las personas de la comunidad educativa. Todo profesor debe conseguir que su labor educativa vaya más allá de la mera instrucción o transmisión de conocimientos convirtiéndose en educador y orientador de su propio alumnado. Las tareas educativas -es decir, contribuir al desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje- no corresponde en exclusiva a un sólo profesor (el tutor), sino que tienen que ser asumidas por todo el equipo de profesores. No obstante, no es menos cierto que la colaboración de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en Educación Infantil y Primaria, y los Departamentos de Orientación, en Educación Secundaria, suponen un buen recurso para la mejora de los

aprendizajes y apoyo al profesorado. Acción educativa y acción tutorial llegan a un claro acercamiento e identificación, y en esa aceptación de corresponsabilidad, los Equipos o Departamentos de Orientación tienen que asumir el objetivo principal de dinamizar la acción de todo el centro Educativo.

La respuesta a la diversidad ha tendido a considerarse, por parte de los profesores, como un problema que desborda sus posibilidades y funciones y que exige la presencia de nuevos profesionales en los centros escolares. Esta perspectiva se ha visto reforzada cuando la escuela ha ido dando entrada a alumnado con problemas serios de aprendizaje o con necesidades educativas especiales y específicas en general. La opción por un currículum abierto deja un mayor número de decisiones en manos de los centros, y por otra parte hay que tener en cuenta que la labor tutorial incluye la información, orientación, y colaboración con las familias.

En definitiva, del análisis y seguimiento de la puesta en marcha de los servicios de orientación y el reconocimiento de los mismos en el desarrollo normativo, se deduce que la orientación y la tutoría pueden y deben incrementar la calidad de la educación. Calidad educativa entendida desde el servicio a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa y que hace que la función orientadora sea compleja, polifacética y multirreferencial. Complejidad marcada por las realidades múltiples en las que nos desenvolvemos, realidades en continua transformación por los cambios acelerados con sus modificaciones estructurales y funcionales actuales y previsibles; polifacética y multirreferencial, porque son distintas cualitativa y cuantitativamente las demandas manifiestas y latentes que obligan a la ampliación de los referentes y contenidos a considerar desde la función orientadora, a la que se le da un sentido para la vida en la sociedad del futuro que conecte con las realidades actuales de los centros educativos para poder generar acciones transformadoras de las mismas. En este sentido, el orientador o psicopedagogo debe liderar esas iniciativas y proyectos encaminados a la mejora educativa en colaboración con las familias, para crear dinámicas coordinadas en el entorno de cada alumno.

CASTILLA Y LEÓN

Principales actividades llevadas a cabo en la Comunidad de Castilla y León en el ámbito de la atención a la diversidad:

1. Elaboración, aprobación y ejecución de un ***Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León***, que incluye cinco planes específicos. Se aprueba por Acuerdo de la Junta de Gobierno de Castilla y León de 18 de diciembre de 2003. En este Plan se establecen una serie de compromisos que se irán cumpliendo hasta el año 2007. Destaca la elaboración y desarrollo de cinco planes específicos. Se indica a continuación el proceso de desarrollo de estos compromisos

2. Aprobación del ***Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*** por Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación y su publicación por Resolución de 10 de febrero de 2005. Se han desarrollando una serie de instrumentos para facilitar la aplicación del Plan (Véase los apartados 3, 4 y 5).

3. Emisión de la ***Instrucción 17/2005***, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se desarrolla el ***Programa de Adaptación Lingüística y Social,*** que es una de las líneas de actuación del Plan anterior y que se centra en uno de los principales problemas con los que se encuentran muchos de los alumnos extranjeros al acceder al currículo: el desconocimiento de la lengua vehicular.

4. Elaboración y difusión del ***Plan de Acogida en Centros para el Alumnado Extranjero,*** (noviembre de 2005). Con este desarrollo de orientaciones y materiales se pretende facilitar a los centros la respuesta al alumnado extranjero en los primeros momentos de su llegada al centro educativo, que es una fase especialmente crítica.

5. Recopilación y selección de ***experiencias y materiales de educación intercultural.*** Su difusión se realizó en soporte CD y, de forma más resumida, a través del Portal de Educación. De esta forma se facilita a los centros el conocimiento y adaptación de formas de trabajo de otros centros así como la posibilidad de contactar con ellos de forma directa.

6. Aprobación del ***Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual*** por Orden de 7 de abril de 2005 de la Consejería de Educación y su publicación por Resolución de 7 de abril de 2005. A partir de la consideración de las necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades, se reconoce la necesidades de una planificación de actuaciones a diferentes niveles, tanto en el ámbito cognitivo y del aprendizaje como en el socioafectivo y motivacional. A través del Plan, la Consejería de Educación está desarrollando una serie de vías de atención que aseguren el desarrollo integral y equilibrado de estos alumnos.

7. Aprobación del ***Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar*** por Orden de 21 de septiembre de 2005 de la Consejería de Educación y su

publicación por Resolución de 28 de septiembre de 2005. Se propone la aplicación de una serie de medidas que refuercen el control del absentismo del alumnado, disminuyan los actuales niveles observados a la vez que contribuyan a reducir el riesgo de su aparición en el futuro.

8. Aplicación de medidas de carácter educativo recogidas en el Área específica de Educación del ***Plan Integral de Inmigración,*** acordado en 2005, y que es un plan de carácter regional que engloba y estructura las actuaciones de las distintas Consejerías para la atención de la población inmigrante que llega a Castilla y León.

9. Aplicación de medidas educativas también a favor de la integración educativa de los inmigrantes contenidas en ***el Plan acción para la Acogida e Integración de las personas inmigrantes así como de Refuerzo Educativo***, según se ha acordado en el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad de Castilla y León***,*** suscrito el día 26 de agosto de 2005.

10. Aplicación del ***Plan PROA***, que lleva a cabo la Comunidad de Castilla y León a partir del Convenio de Colaboración establecido con el Ministerio de Educación y Ciencia, con objeto de aplicar diversos programas de acompañamiento, refuerzo y apoyo a centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

11. Elaboración y aprobación del ***Plan de Orientación Educativa*** por Orden de 13 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y su publicación por Resolución de 20 de febrero de 2006. A través de este plan se arbitran medidas para garantizar una acción orientadora generalizada y sistemática sobre la comunidad educativa y, de forma especial, sobre el alumnado.

12. Elaboración del borrador del ***Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales***, que será dado a conocer en fechas próximas, abriéndose un plazo para recoger las distintas aportaciones y sugerencias al documento provisional. Este plan se plantea profundizar en la atención educativa aportada al alumnado con necesidades educativas especiales, en razón de su discapacidad, graves trastornos o enfermedad, avanzando en su integración en los distintos niveles y etapas, y garantizando una educación de calidad y una igualdad de oportunidades.

EXTREMADURA

1. La *atención a la diversidad* en los centros docentes constituye uno de los ejes donde se fundamenta la *calidad* del sistema educativo. La individualidad de cada uno de los alumnos presentes en las aulas requiere una respuesta adaptada a sus necesidades. En la medida en que el sistema educativo logre atender tales necesidades con una asistencia personalizada y adaptada a las características de cada alumno, podremos valorar de forma favorable la bondad del sistema y la calidad de la educación impartida.

2. La *comprensividad* que caracteriza la enseñanza obligatoria en España debe venir acompañada de una necesaria *atención a la diversidad*, ya que de lo contrario el sistema educativo difícilmente podría alcanzar los objetivos que del mismo se esperan, tanto desde el punto de vista personal como social.

3. La atención a la diversidad en las aulas debe constituir un *elemento habitual y de normalización* en las relaciones educativas y personales en los centros docentes. Debe por, consiguiente, evitarse, de forma muy especial, que la aplicación de medidas de atención a la diversidad se conviertan en vías encubiertas de discriminación para aquellos alumnos destinatarios de las mismas.

4. Los programas de refuerzo, los desdobles de grupos, las adaptaciones curriculares, la actuación del profesorado de apoyo, las medidas de refuerzo o la adopción de cualquier otra medida de atención a la diversidad en los centros docentes, deben contar con los medios específicos para que el alumno vea potenciadas sus posibilidades personales, dentro de un marco de normalización educativa.

5. La atención a la diversidad supone una exigencia requerida al sistema educativo. Por ello, no cabe que dicha atención se lleve a cabo únicamente en determinados centros docentes, con perjuicio de aquellos alumnos que asistan a centros donde no se desarrollen medidas de estas características. Las Administraciones educativas competentes deben garantizar que la mencionada *atención a la diversidad* se desarrolle en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

6. Como derivación de lo anterior, los centros docentes sostenidos con fondos públicos no deberían poder seleccionar al alumnado rechazando o dificultando la matricula en el centro de alumnos con determinadas características personales, culturales o sociales.

7. Una adecuada atención a la diversidad supone necesariamente que las Administraciones educativas destinen *mayores partidas presupuestarias* a esta finalidad. Los programas desarrollados en la materia difícilmente podrán alcanzar sus objetivos si la pretendida integración de determinados alumnos con características específicas no viene acompañada de la

adopción de medidas complementarias personalizadas puestas al servicio de los mismos.

8. Junto al aumento de los medios económicos, materiales y fundamentalmente humanos para lograr una adecuada atención a la diversidad, la potenciación de la *autonomía organizativa de los centros docentes* y la adecuada *formación del profesorado* constituyen los ejes centrales sobre los que gravita toda acción destinada a los alumnos con necesidades educativas especiales, con independencia de que las mismas deriven de problemas de carácter físico, psíquico, alta capacidad o marginación social, cultural o económica.

9. La atención a la diversidad en las aulas y la necesaria integración educativa y social que de la misma se deriva supone no solamente la adecuada respuesta del sistema educativo a la individualidad del alumnado, sino un eficaz vehículo para *potenciar el respeto y la tolerancia* entre los alumnos, tanto en relación con los afectados directamente por los programas específicos que se desarrollen, como respecto al resto de los alumnos del centro; respeto y tolerancia que más tarde tendrá también su directa aplicación práctica fuera del ámbito estricto del centro. La incidencia de la atención a la diversidad del alumnado en el incremento de la calidad educativa del centro es indiscutible y su apoyo institucional parece haberse convertido en una exigencia del sistema.

10. La atención a la diversidad en los centros docentes debe lograr, al término de la educación obligatoria, que los resultados educativos obtenidos por el alumno no dependan de su origen socioeconómico o cultural. En la medida en que dicha atención a la diversidad haya conseguido hacer llegar a cada alumno al máximo de sus potencialidades se habrá contribuido a hacer posible el principio de igualdad entre los ciudadanos reconocido en nuestra Constitución.

1º) La *atención a la diversidad* en los centros docentes constituye uno de los ejes donde se fundamenta la *calidad* del sistema educativo. La individualidad de cada uno de los alumnos presentes en las aulas requiere una respuesta adaptada a sus necesidades. En la medida en que el sistema educativo logre atender tales necesidades con una asistencia personalizada y adaptada a las características de cada alumno, podremos valorar de forma favorable la bondad del sistema y la calidad de la educación impartida.

2º) La *comprensividad* que caracteriza la enseñanza obligatoria en España debe venir acompañada de una necesaria *atención a la diversidad*, ya que de lo contrario el sistema educativo difícilmente podría alcanzar los objetivos que del mismo se esperan, tanto desde el punto de vista personal como social.

3º) La atención a la diversidad en las aulas debe constituir un *elemento habitual y de normalización* en las relaciones educativas y personales en los centros docentes. Debe por, consiguiente, evitarse, de forma muy especial, que la aplicación de medidas de atención a la diversidad se conviertan en vías encubiertas de discriminación para aquellos alumnos destinatarios de las mismas.

4º) Los programas de refuerzo, los desdobles de grupos, las adaptaciones curriculares, la actuación del profesorado de apoyo, las medidas de refuerzo o la adopción de cualquier otra medida de atención a la diversidad en los centros docentes, deben contar con los medios específicos para que el alumno vea potenciadas sus posibilidades personales, dentro de un marco de normalización educativa.

5º) La atención a la diversidad supone una exigencia requerida al sistema educativo. Por ello, no cabe que dicha atención se lleve a cabo únicamente en determinados centros docentes, con perjuicio de aquellos alumnos que asistan a centros donde no se desarrollen medidas de estas características. Las Administraciones educativas competentes deben garantizar que la mencionada *atención a la diversidad* se desarrolle en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

6º) Como derivación de lo anterior, los centros docentes sostenidos con fondos públicos no deben seleccionar al alumnado rechazando o dificultando la matricula en el centro de alumnos con determinadas características personales, culturales o sociales.

7º) Una adecuada atención a la diversidad supone necesariamente que las Administraciones educativas destinen *mayores partidas presupuestarias* a esta finalidad. Los programas desarrollados en la materia difícilmente podrán alcanzar sus objetivos si la pretendida integración de determinados alumnos con características específicas no viene acompañada de la adopción de medidas complementarias personalizadas puestas al servicio de los mismos.

8º) Junto al aumento de los medios económicos, materiales y fundamentalmente humanos para lograr una adecuada atención a la diversidad, la potenciación de la *autonomía organizativa de los centros docentes* y la adecuada *formación del profesorado* constituyen los ejes centrales sobre los que gravita toda acción destinada a los alumnos con necesidades educativas especiales, con independencia de que las mismas deriven de problemas de carácter físico, psíquico, alta capacidad o marginación social, cultural o económica.

9º) La atención a la diversidad en las aulas y la necesaria integración educativa y social que de la misma se deriva supone no solamente la adecuada respuesta del sistema educativo a la individualidad del alumnado, sino un eficaz vehículo para *potenciar el respeto y la tolerancia* entre los alumnos, tanto en relación con los afectados directamente por los programas específicos que se desarrollen, como respecto al resto de los alumnos del centro; respeto y tolerancia que más tarde tendrá también su directa aplicación práctica fuera del ámbito estricto del centro. La incidencia de la atención a la diversidad del alumnado en el incremento de la calidad educativa del centro es indiscutible y su apoyo institucional parece haberse

10º) La atención a la diversidad en los centros docentes debe lograr, al término de la educación obligatoria, que los resultados educativos obtenidos por el alumno no dependan de su origen socioeconómico o cultural. En la medida en que dicha atención a la diversidad haya conseguido hacer llegar a cada alumno al máximo de sus potencialidades se habrá contribuido a hacer posible el principio de igualdad entre los ciudadanos reconocido en nuestra Constitución.

5.8.3. OTROS FACTORES QUE INCIDEN EN LA CALIDAD: La responsabilidad compartida entre la Administración y los centros educativos

EXTREMADURA

1. La distribución de los alumnos entre los centros que favorezca la cohesión social entre las distintas clases y grupos sociales, la integración de las minorías, el respeto a las diversas culturas de procedencia del alumnado, la colaboración con las Administraciones locales en la realización de políticas integradas que faciliten el apoyo social, cultural y educativo al alumnado y a sus familias. La información a las familias de las características de los proyectos educativos y de las ofertas formativas de los centros, que faciliten la elección, en su caso, y el compromiso de las familias con los centros.

2. **La autonomía y evaluación de los centros.** Las Administraciones Educativas deberán favorecer la autonomía curricular y organizativa de los centros, dentro de un marco general que garantice una oferta educativa en todos los centros, de calidad reconocida por los informes internacionales de evaluación, puesto que favorece el mayor compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa y del equipo docente. La autonomía de los centros supone también favorecer la cultura de la evaluación de la educación, a todos los niveles, junto con un mayor esfuerzo de la Administración en potenciar la formación de todos los agentes implicados, profesores, padres y madres, personal no docente, representantes de los Ayuntamientos y los propios estudiantes en aspectos relacionados con la participación en la gestión y la evaluación de la educación y su repercusión en la mejora del centro.

3. **La adaptación por cada centro y por cada aula del currículo** establecido por la Administración educativa con carácter general, a las características de su alumnado y a las expectativas y demandas de su comunidad, que facilite la adquisición de los aprendizajes básicos por parte de todo el alumnado, atendiendo a sus diferencias individuales. La *planificación rigurosa* del currículo y su *evaluación* debe realizarse como un proceso permanente, de manera que se adopten las medidas necesarias para realizar las correcciones oportunas y se facilite la *selección de los contenidos* más relevantes, por su carácter motivador y facilitador de aprendizajes fundamentales para el desarrollo de los alumnos como personas y como ciudadanos. La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el aprendizaje de las lenguas extranjeras favorecerán la incorporación de la infancia y de la juventud a un mundo cada vez más abierto y global.

La simplificación del número de materias en los cursos iniciales de la Educación Secundaria Obligatoria y el enfoque más globalizado de las distintas áreas de conocimiento, facilitará los aprendizajes especialmente de los alumnos con dificultades. Es imprescindible que el profesorado realice también la adaptación de los métodos de enseñanza a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado hasta alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades.

4. **La organización del centro, la dirección y el equipo docente.** La necesaria flexibilidad organizativa permitirá la adecuación de la enseñanza a las características propias del alumnado y a las decisiones adoptadas por los diferentes órganos colegiados del centro. El equipo directivo es una pieza clave para llevar a cabo el proyecto educativo decidido por la comunidad, mediante la coordinación del equipo docente y la adopción de las decisiones organizativas y curriculares necesarias, en el uso de su autonomía pedagógica. El equipo directivo deberá recibir la formación necesaria para desarrollar sus funciones con competencia y recibir el apoyo necesario de la Administración educativa. A su vez el equipo directivo deberá velar por que el personal docente se constituya en un verdadero equipo y facilitarles la formación vinculada a la reflexión sobre su trabajo en el centro.

1º) **La distribución de los alumnos entre los centros** que favorezca la cohesión social entre las distintas clases y grupos sociales, la integración de las minorías, el respeto a las diversas culturas de procedencia del alumnado, la colaboración con las Administraciones locales en la realización de políticas integradas que faciliten el apoyo social, cultural y educativo al alumnado y a sus familias. Es imprescindible mejorar la información a las familias de las características de los proyectos educativos y de las ofertas formativas de los centros, que faciliten la elección, en su caso, y el compromiso de las familias con los centros.

2º) **La autonomía y evaluación de los centros.** Las Administraciones educativas deberán favorecer la autonomía curricular y organizativa de los centros, dentro de un marco general que garantice una cierta homogeneidad de la oferta educativa en todos los centros, como un factor de calidad reconocido por los informes internacionales de evaluación, puesto que favorece el mayor compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa y del equipo docente. La autonomía de los centros supone también favorecer la cultura de la evaluación de la educación, a todos los niveles, junto con un mayor esfuerzo de la Administración en potenciar la formación de todos los agentes implicados, profesores, padres y madres, personal no docente, representantes de los Ayuntamientos y los propios estudiantes en aspectos relacionados con la participación en la gestión y la evaluación de la educación y su repercusión en la mejora del centro.

3º) **La adaptación por cada centro y por cada aula del currículo** establecido por la Administración educativa con carácter general, a las características de su alumnado y a las expectativas y demandas de su comunidad, que facilite la adquisición de los aprendizajes básicos por parte de todo el alumnado, atendiendo a sus diferencias individuales. La *planificación rigurosa* del currículo y su *evaluación* debe realizarse como un proceso permanente, de manera que se adopten las medidas necesarias para realizar las correcciones oportunas y se facilite la *selección de los contenidos* más relevantes, por su carácter motivador y facilitador de aprendizajes fundamentales para el desarrollo de los alumnos como personas y como ciudadanos. La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el aprendizaje de las lenguas extranjeras favorecerán la incorporación de la infancia y de la juventud a un mundo cada vez más abierto y global.

La simplificación del número de materias en los cursos iniciales de la Educación Secundaria Obligatoria y el enfoque más globalizado de las distintas áreas de conocimiento, facilitará los aprendizajes especialmente de los alumnos con dificultades. Es imprescindible que el profesorado realice también la adaptación de los métodos de enseñanza a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado hasta alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades.

4º) **La organización del centro, la dirección y el equipo docente.** La necesaria flexibilidad organizativa permitirá la adecuación de la enseñanza a las características propias del alumnado y a las decisiones adoptadas por los diferentes órganos colegiados del centro. El equipo directivo es una pieza clave para llevar a cabo el proyecto educativo decidido por la comunidad, mediante la coordinación del equipo docente y la adopción de las decisiones organizativas y curriculares necesarias, en el uso de su autonomía pedagógica. El equipo directivo deberá recibir la formación necesaria para desarrollar sus funciones con competencia y recibir el apoyo necesario de la Administración educativa. A su vez el equipo directivo deberá velar por que el personal docente se constituya en un verdadero equipo y facilitará la formación vinculada a la reflexión sobre su trabajo en el centro

SÍNTESIS

5.8.1. La convivencia en los centros educativos

La convivencia armónica constituye un factor fundamental para que el funcionamiento de los centros se desarrolle de forma fluida, contribuyendo a alcanzar mayores cotas de calidad. En este sentido, se ha de tener en cuenta:

1. La convivencia armónica en los centros requiere una construcción activa, intencionada y sistemática, lejos de la improvisación. El foco del proceso es el alumno, cada alumno único y diferente.
2. La construcción activa de la convivencia se fundamenta en la potenciación de los valores morales. En una escuela pluralista, uno de sus ejes prioritarios se enfoca a formar ciudadanos equilibrados, responsables y comprometidos.
3. El respeto a la autonomía personal del individuo constituye una prioridad de la acción pedagógica en materia de valores.
4. Ayudar a cada uno a construir sus propios esquemas de valores de forma personalizada es un objetivo importante. En esta construcción personalizada, las referencias a los valores de la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto, el diálogo y la tolerancia deben estar presentes.
5. El valor de la libertad goza de universal consenso en las sociedades actuales de nuestro entorno. En sus diversas acepciones, su papel en una educación de calidad es de primera magnitud.
6. Valor igualmente consensuado es el de la igualdad. Tanto en su acepción de igualdad en el acceso a la sociedad del conocimiento, como en el de igualdad económica, relacionada con la justicia, y en la dimensión de medidas compensatorias que remuevan obstáculos, su relación con la educación es fundamental, y su conexión con la libertad, básica.
7. La solidaridad activa con los que atraviesan situaciones desfavorables contribuye a la mejora de las relaciones en los grupos humanos.
8. El fomento del respeto entre las personas mejora la convivencia en los centros, se basa en la dignidad, y sirve eficazmente a la construcción del futuro.
9. El diálogo es un valor en sí mismo, permite comprender las razones de los otros y contribuye a la solución de los conflictos.
10. Estos valores no están necesariamente jerarquizados; son piezas de una construcción personal y ejes de una educación en valores, cuya repercusión en la convivencia será siempre positiva.

5.8.2. La atención a la diversidad

1. La atención a la diversidad constituye uno de los ejes que fundamentan la calidad del sistema educativo. La individualidad de cada alumno requiere una respuesta adecuada a sus necesidades; la calidad de la educación depende muy directamente de que se consiga este objetivo: educar y orientar a cada uno en la escuela de todos.
2. El concepto de atención a la diversidad engloba y supera el de necesidades educativas especiales, al incluir todos los modos y situaciones desde los que los alumnos pueden enfrentarse al proceso educativo.

3. Comprensividad y atención a la diversidad no son conceptos contradictorios sino complementarios.

4. La atención a la diversidad debe construir un elemento habitual y de normalización en la dinámica de los centros; se evitará enérgicamente que pueda convertirse en una vía encubierta de discriminación.

5. Los programas de refuerzo, desdobles, adaptaciones curriculares, profesorado de apoyo, personal especializado y cualesquiera otras medidas de atención a la diversidad contarán con los medios específicos para conseguir en la máxima medida posible sus objetivos.

6. Debe garantizarse que la atención a la diversidad se desarrolle efectivamente en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

7. Ningún centro sostenido con fondos públicos podrá seleccionar a su alumnado en función de sus características personales, culturales o sociales.

8. Una adecuada atención a la diversidad exige de las Administraciones Educativas suficientes dotaciones presupuestarias.

9. La autonomía organizativa de los centros y la formación del profesorado son factores fundamentales de la atención a la diversidad.

10. La atención a la diversidad no solo responde a las necesidades individuales de los alumnos, sino que fomenta el respeto y la tolerancia entre todos.

11. La atención a la diversidad debe lograr, al término de la educación obligatoria, que los resultados obtenidos no dependan de factores socioeconómicos o culturales de origen; debe conseguir que cada alumno alcance el máximo de sus potencialidades. (Suprimido el párrafo último: Este es el sentido del principio de igualdad)

12. El respeto a la diferencia debe ser considerado como un valor educativo básico.

5.8.3. La responsabilidad compartida entre la Administración y los centros educativos.

La interacción coherente, y las consecuentes responsabilidades compartidas entre las Administraciones y los centros, como nudos neurálgicos que son de la acción educativa, debe redundar en la mejora de la calidad. Este espacio común de responsabilidades compartidas es especialmente significativo en los siguientes ámbitos:

1. Una escolarización de alumnos en los distintos centros, que favorezca la cohesión social entre las distintas clases, grupos sociales y culturales de procedencia del alumnado.

2. Una información a las familias sobre los distintos proyectos educativos, que faciliten su elección y su compromiso.

3. Un sistema de autonomía curricular y organizativa de los centros, que permita la adaptación en cada centro y cada aula del marco curricular general y que apunte a la participación de todos los agentes en la gestión y la evaluación. La dirección y los órganos colegiados serán piezas claves en el proyecto educativo.

5.8.4. El grupo de trabajo considera que los temas tratados requieren un más completo y profundo tratamiento que indague en las causas de los problemas y en sus posibles soluciones.

6. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

6.1. ANDALUCÍA

PROYECTO PARA LA CERTIFICACIÓIN DE LA CALIDAD EN CENTROS PÚBLICOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCIA LUCÍA

INTRODUCCIÓN

Hablar de calidad es introducir una serie de conceptos que cambian en muchas ocasiones la forma de cómo vemos o hacemos las cosas, las planificamos, las ponemos en marcha o las evaluamos.

Expresiones como misión, visión, aseguramiento, planificación de procesos o estandarización de procedimientos, entre otras, hacen que vayamos introduciéndonos en una nueva cultura, en una nueva forma de hacer y en muchos casos en una nueva forma de ser. Pero la palabra que reúne en sí misma todos los conceptos definitivos en la calidad es mejorar. La mejora continua es la forma de organizar, progresar y prosperar en cualquier proyecto.La cultura de la calidad o de la mejora da por supuesto que existe un deseo de ampliar y perfeccionar las posibilidades de alcanzar con éxito un proyecto.

El concepto de calidad está muy extendido en el mundo empresarial, no sólo en los sectores productivos, sino en el sector servicios, y los centros educativos ofrecen servicios de gran importancia para el desarrollo de la sociedad. En especial, los centros que imparten enserian-zas de formación profesional específica, que están en continuo contacto con el mundo empresarial, deben conocer y desarrollar los instrumentos que se utilizan en este ámbito.

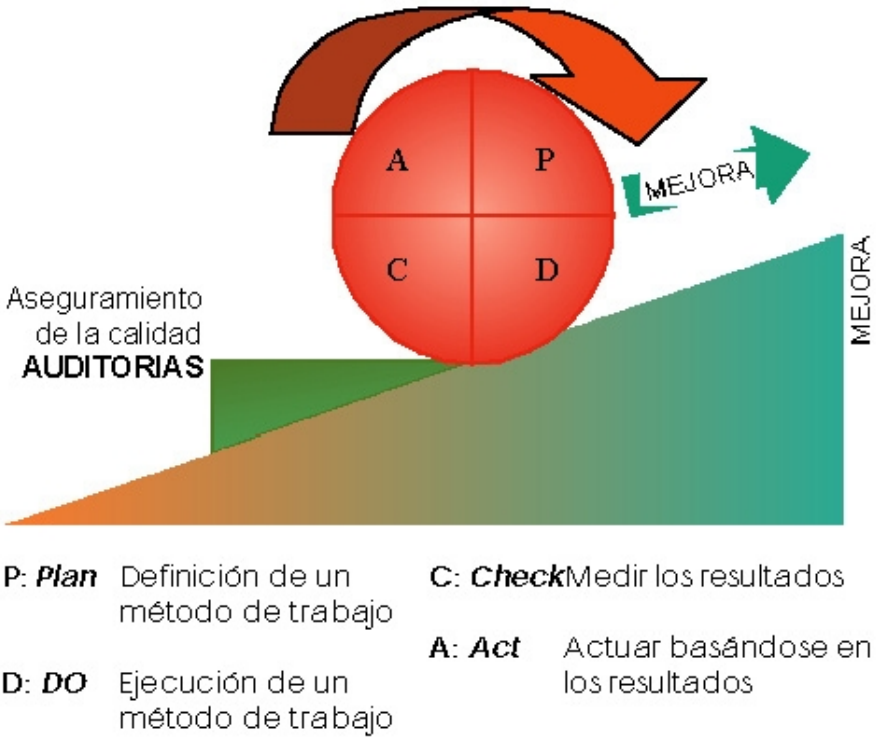
Dentro de los centros educativos la extensión de la cultura de la calidad va a permitir sistematizar los métodos de trabajo y lograr una mayor eficiencia en el funcionamiento cotidiano. Para ello, es preciso el compromiso de la Dirección y la implicación de todo el personal del Centro, pues no se puede concebir el trabajo, en el marco de la calidad, si no es planteado como la

labor de un gran equipo.

Principios de la Calidad en la norma ISO 9001:2000

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Introducir la cultura de la calidad en centros públicos que imparten enseñanzas de formación profesional específica y trasladarla a su ámbito de gestión, de tal forma que permita la mejora continua de sus procesos y resultados, y proporcione al alumnado la formación en ámbitos de calidad suficiente para facilitar su incorporación a la empresa, donde la extensión de esta cultura está muy generalizada.
Implantar un sistema de gestión de la calidad que cumpla con las recomendaciones de la norma ISO 9001:2000, de tal forma que permita su certificación por una empresa acreditada por la Entidad Nacional de Acreditación (E NAC)
Avanzar; una vez obtenida la certificación, en el proceso de mejora continua mediante un sistema de calidad total, como puede ser el modelo europeo de gestión de la calidad de la EFQM (European Foundation Quality Management).



Ciclo de Mejora Continua PDCA
o "Ciclo de Deming"

Trasmitir a los clientes de los centros educativos (alumnos, sus familiares, instituciones, empresas y la sociedad en general) una imagen de calidad de las enseñanzas ofertadas por el mismo.

CENTROS PARTICIPANTES Y SELECCIÓN

Podrán participar en el proyecto los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de Formación Profesional Específica en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La implantación del sistema de calidad se irá realizando mediante la selección de distintas Redes de centros. Cada Red o grupo de Centros que inician el proyecto estará compuesta por un número de centros inferior a diez.

Para la selección de cada Red se atenderá a los siguientes criterios:

Que las enseñanzas de Formación Profesional Específica tengan un peso importante en el conjunto de las enseñanzas del Centro y oferten ciclos formativos de más de una Familia Profesional.
Que el equipo directivo tenga capacidad de liderazgo y que esté sensibilizado con la importancia de la Formación Profesional.
Que exista una cultura en el equipo directivo y en el centro por las cosas bien hechas y por la mejora continua.

Con estos criterios la Administración Educativa realizará una preselección de centros a los que se propondrá su participación.
Para dar información del proyecto se convocará una reunión con los centros preseleccionados, en la que participarán dos miembros del equipo directivo y dos profesores o profesoras pertenecientes a los departamentos de Familias Profesionales.
El objeto de esta reunión es informar a los centros de las características del proyecto, las condiciones de participación en el mismo, los medios y recursos con los que van a contar y las dificultades con las que puedan encontrarse, así como los logros que pretenden alcanzarse.
Para la preparación y desarrollo de esta reunión se contará con la colaboración de una empresa de asesoría especializada en la implantación de sistemas de calidad, que participará a lo largo de todo el proceso.
Los Centros preseleccionados presentarán al claustro y al consejo escolar la propuesta de participación en el proyecto y recabarán su apoyo. Si el centro adopta la decisión de participar en el proyecto, remitirá las correspondientes actas a la Dirección General de Formación Profesional.
Recibidas todas las solicitudes, la Dirección General de Formación Profesional seleccionará a los centros participantes.
En el curso 2001-2002 participan en el proyecto 9 centros, que han sido seleccionados de acuerdo con los criterios y procedimientos anteriormente expuestos.
Cada uno de estos centros, una vez obtenida la certificación ISO podrá tutelar a los centros que se vayan incorporando al proyecto. El efecto multiplicador permitirá que en diez años estén trabajando bajo sistemas de calidad todos los centros solicitantes del proyecto.
Para la gestión y coordinación de los trabajos necesarios, los centros participantes contarán con la figura del "coordinador/a de calidad".
Los centros participantes recibirán apoyo de la Dirección General de Formación Profesional y de la empresa de Asesoría que se contrate con tal fin, para el desarrollo del proyecto.

PRIMERA RED DE CENTROS DE CALIDAD EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

I.E.S. ABDERA	Adra	Almería
I.E.S.EL ARGAR	Almería	Almería
I.E.S.ANDRES BENÍTEZ	Jerez de la Frontera	Cádiz
I.E.S. MAR DE CÁDIZ	Puerto de Santa María	Cádiz
I.E.S. ZAIDÍN-VERGELES	Granada	Granada
I.E.S. DON BOSCO	Valverde del Camino	Huelva
I.E.S. PROFESOR RODRÍGUEZ CASADO	Palos de la Frontera	Huelva
I.E.S. EL VALLE	Jaén	Jaén

Por otro lado, podrán recibir apoyo externo, en forma de colaboración, de titulados o estudiantes universitarios formados en la materia, a los que esta colaboración podrá servirles como prácticas en empresas o como proyecto fin de carrera.

FASES DE LA IMPLANTACIÓN

1. Formación.

La implantación comienza con un proceso de formación inicial en gestión de calidad, dirigido a todas las partes que van a participar en el proyecto. Todo el personal del centro recibirá formación en calidad, si bien el tipo y la intensidad de la formación dependerán del grado de participación y de implicación en el proceso de implantación del sistema de gestión de la calidad. La formación incluye:

- Formación de tipo informativo y divulgativo dirigida a todo el personal, docente y
- no docente, con el fin de darles a conocer las políticas de calidad.
- Formación más amplia a Equipos Directivos y Jefes de Departamento que vayan a participar en el proceso de calidad.
- Una formación en herramientas de calidad total, normas de calidad, técnicas de motivación, comunicación, etc. de mayor duración y profundidad para los responsables de la calidad en el centro.

2. Evaluación y diagnóstico de los centros.

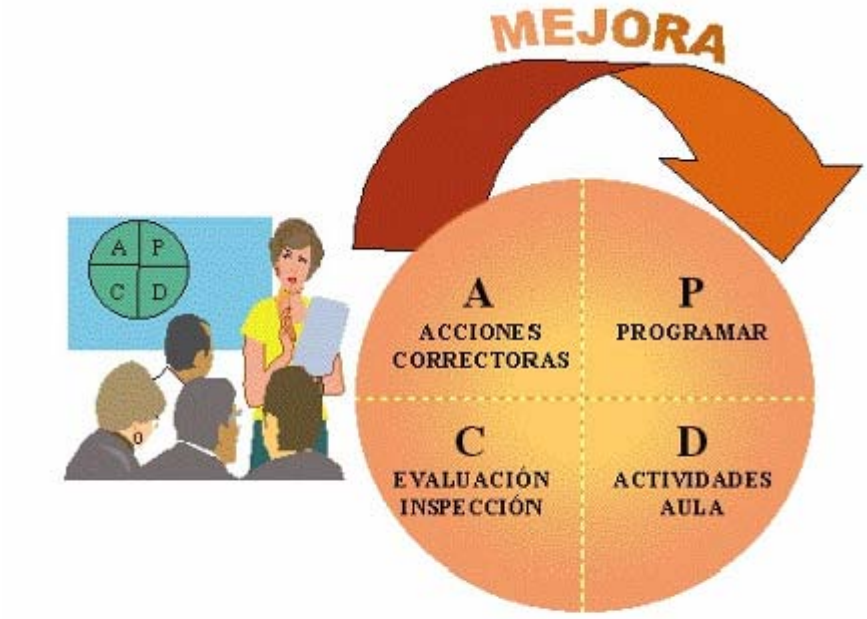
Tras la formación, la entidad seleccionada para la colaboración en el proyecto realizará una evaluación y diagnóstico de la situación de partida de cada Centro en relación con el sistema de gestión de la calidad a desarrollar, teniendo en cuenta los requisitos de la norma ISO 9001:2000.

En esta etapa se realizarán diferentes estudios en el Centro educativo:

- Estudio de la estructura organizativa del Centro. Responsabilidades y funciones del personal.
- Estudio de los procesos existentes en el Centro y de su grado de sistematización. Definición de las mejoras de los procesos ya existentes y de los nuevos procesos necesarios para el desarrollo del sistema de gestión de la calidad.
- Estudio de la documentación existente y definición de la documentación a desarrollar.
- Estudio de los recursos existentes y necesarios para el correcto desarrollo del sistema de gestión de la calidad. Hay que considerar tanto los físicos (instalaciones, equipos, etc.), como los humanos (formación y motivación del personal).

3. Elaboración de la documentación e implantación del sistema.

Tras la fase de formación y diagnóstico de la situación procede aplicar los conocimientos adquiridos.
Es la fase más compleja y de mayor duración del proceso, en la que se abordará la elaboración de la documentación necesaria que



El trabajo del profesorado en el marco de un sistema de aseguramiento de la calidad

sustente el Sistema de Gestión de la Calidad que debe dar respuesta a los distintos apartados de la norma ISO 9001:2000.

Si bien la estructura de cada centro requerirá una adaptación específica, los pasos a seguir de forma general son:

Elaboración de documentación:

- Elegir el modelo de sistema de referencia.
- Elaborar el Manual de Calidad, en el que se indican los principios y la filosofía del centro educativo con respecto a la calidad.
- Elaborar los Procedimientos Generales, en los que se describe cómo se llevan a cabo las actividades.
- Elaborar los Procedimientos Específicos y las Instrucciones de Trabajo.
- Crear grupos de trabajo para cada procedimiento.
- Revisar la adecuación de los procedimientos a la norma de referencia.

Implantación.

- Implantar los procedimientos, fijando los plazos necesarios.

- Definir e implantar las acciones correctoras.
- Realizar auditorías internas. - Implantar acciones de mejora.

4. Auditoría.

Una vez finalizada la fase anterior, se realizará una auditoría externa al sistema de gestión de calidad, a cargo de consultores especializados diferentes a los que han participado en la fase anterior.

La entidad encargada de realizar la auditoría entregará al centro educativo un documento en el que se indicarán los resultados obtenidos: las desviaciones observadas, los puntos fuertes y las áreas de mejora.

5. Certificación.

Adoptadas las modificaciones propuestas por la auditoría externa y después de un periodo de rodaje, el Centro debe estar en condiciones de certificar su Sistema de Gestión de la Calidad.

Para ello solicitará la certificación a una empresa acreditada por la ENAC y propuesta por la Dirección General de Formación Profesional.

La empresa certificadora realizará una visita previa al centro educativo y elaborará un informe en el que indicará las posibles desviaciones encontradas.

Una vez corregidas las desviaciones encontradas, se llevará a cabo la auditoría por la entidad certificadora. Superada la auditoría el centro educativo obtendrá la certificación.

Durante toda esta fase, el centro educativo contará con la colaboración y asesoramiento de la entidad de asesoría en sistemas de gestión de la calidad seleccionada por la Dirección General de Formación Profesional.

6. Mejora continua.

Una vez obtenida la certificación no se acaba el trabajo. Es necesario que el sistema de calidad sea un sistema vivo y dinámico, pues si el sistema no se mejora día a día llega a convertirse en una actividad más que no añade valor en la prestación de los servicios educativos. Por ello, los indicadores de la norma han de revisarse anualmente o cada dos anos, en función del tipo de indicador, para acabar revisando todo el sistema cada tres años.

TEMPORALIZACIÓN DE LAS FASES DEL PROYECTO.

Aunque cada centro educativo podrá llevar un ritmo diferente en la implantación del proyecto en función de su dimensión y características, las distintas fases, como media, tendrán la siguiente duración:

• Preselección de los centros participantes.
1 mes
• Información del proyecto a los centros preseleccionados y selección.
1 mes
• Formación Inicial.
• Evaluación y diagnóstico de los centros.
1 mes
• Elaboración de la documentación e implantación del sistema.
De 15 a 18 meses
• Auditoría.
2 meses
• Certificación.
1 mes

6.2. ARAGÓN

En la Comunidad Autónoma de Aragón no existe un organismo específico que se ocupe de la evaluación del sistema educativo.

Es la Inspección Educativa la que realiza esas funciones.

La Dirección General de Política Educativa publica cada año una Resolución en la que se plasman las líneas del Plan General de Actuación para ese curso.

En ese Plan se incluyen las actuaciones que se consideran preferentes de cara a la Evaluación de los programas que están aplicándose en el Sistema Educativo aragonés.

Incluimos el publicado este año que está en vigor durante este curso 2005-2006.

"RESOLUCION de 26 de octubre de 2005, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2005/2006.

El Decreto 29/2004, de 10 de febrero, del Gobierno de Aragón, modificado por el Decreto 151/2004, de 8 de junio, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, en su artículo 20.1.f), atribuye a la Dirección General de Política Educativa la dirección de la Inspección de Educación y la definición de los planes de actuación de la misma.

El Decreto 211/2000, de 5 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación y se determina el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón, en su artículo 8, establece el Plan General de Actuación.

Dicho Plan tiene como objeto el dar cohesión a las actuaciones de la Inspección de Educación en el ámbito de la Comunidad Autónoma y servir de marco para que las Inspecciones Provinciales de Educación integradas en los Servicios Provinciales del Departamento elaboren su propio Plan Provincial de Actividades, adecuando las actuaciones a su contexto. Además de estas actuaciones, cada Servicio Provincial podrá introducir otras que estime convenientes en su ámbito de actuación.

En la elaboración del Plan, se han tenido en cuenta las propuestas de los diversos centros directivos del Departamento sobre actuaciones relacionadas con asuntos de sus respectivas competencias. Las Inspecciones Provinciales de Educación, a través de sus Jefes Provinciales, han formulado sugerencias que han estado igualmente presentes en el proceso de confección del plan.

En atención a lo expuesto, esta Dirección General de Política Educativa ha resuelto aprobar el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación que se inserta como anexo a esta Resolución.

El Servicio de Inspección, Evaluación y Ordenación de esta Dirección General de Política Educativa adoptará las medidas precisas para asegurar el mejor cumplimiento del Plan General de Actuación de la Inspección de Educación en Aragón.

Zaragoza, 26 de octubre de 2005.

La Directora General de Política Educativa, CARMEN MARTINEZ URTASUN

ANEXO PLAN GENERAL DE ACTUACION DE LA INSPECCION DE EDUCACION PARA EL CURSO 2005/2006

I. INTRODUCCION

Mediante este Plan General de Actuación, la Dirección General de Política Educativa del Departamento define y establece las actuaciones a través de las cuales ésta lleva a cabo los cometidos que tiene encomendados por el Departamento para supervisar los centros y servicios educativos, garantizar el cumplimiento de las leyes, asesorar a la comunidad educativa y promover la mejora progresiva del sistema educativo en Aragón, durante el curso 2005/2006.

Estas actuaciones tienen por objeto, de una parte, contribuir a una adecuada organización de las enseñanzas implantadas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, con las modificaciones vigentes, introducidas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y, de otra, procurar con carácter general la puesta en marcha y seguimiento de cuantos elementos organizativos y funcionales de los centros, programas y servicios están previstos en los Reglamentos Orgánicos, en la Orden de 20 de agosto y 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por el que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos no universitarios, modificadas por Ordenes de 7 de julio de 2005 y corrección de errores publicada en el «Boletín Oficial de Aragón», número 111 de 16 de septiembre, y demás normas, muy particularmente, por su importancia, la escolarización de los alumnos, la dotación de profesorado, la adecuación de las instalaciones y los procesos docentes y de evaluación.

El Plan General de Actuación para este curso incluye actuaciones prioritarias del Departamento referentes al fomento de la lectura y de la escritura, a la convivencia escolar, a la evaluación de Centros de Educación Primaria y de los Departamentos Didácticos de Educación Secundaria, así como a diversos proyectos del Departamento.

Estas actuaciones han de realizarse de modo que se proporcione a los centros el necesario estímulo para que, en el marco de su autonomía, ejerzan con eficacia las responsabilidades y competencias que la legislación les atribuye, especialmente en la definición y adecuación constantes de sus proyectos educativos y curriculares y en la autoevaluación de su organización y funcionamiento a fin de mejorar la práctica pedagógica y la gestión de los mismos.

II. ACTUACIONES

A. Actuaciones Prioritarias.

Estas actuaciones responden al desarrollo de los objetivos prioritarios establecidos por el Departamento y se llevan a cabo tanto en centros públicos como en privados.

1.-Supervisión de la Educación Infantil y Primaria.

Seguimiento del fomento de la lectura y escritura en Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria.

Se pretende:

a) Analizar el funcionamiento del enfoque comunicativo que los centros dan en el desarrollo de la expresión y comprensión oral y en la aproximación a la lectura y escritura en Educación Infantil y en el aprendizaje de la misma en el primer ciclo de Primaria.

b) Verificar la coordinación entre Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria en el desarrollo del enfoque comunicativo.

c) Analizar los procesos didácticos.

d) Proponer las medidas correspondientes de mejora así como la difusión de las buenas prácticas.

2.-Supervisión de la Educación Secundaria.

Evaluación de los departamentos didácticos.

Se pretende durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007, sobre una muestra de centros, analizar y valorar los siguientes ámbitos:

a) La organización y el funcionamiento.

b) La programación didáctica.

c) La evaluación.

d) La incardinación del Departamento Didáctico en el Centro.

e) Los medios y recursos del Departamento.

f) Satisfacción y propuestas de mejora del Departamento.

3.-Supervisión internivelar.

Seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto de la Convivencia Escolar y la resolución de conflictos.

Se pretende, durante los cursos 2005-2006 y 20006-2007 sobre una muestra de centros de Educación Primaria y Secundaria:

a) Analizar en los documentos de planificación y organización del centro el modelo adoptado por el centro para el seguimiento y mejora de la convivencia escolar.

b) Comprobar el funcionamiento de la Comisión de Convivencia.

c) Analizar el papel del equipo directivo, profesores tutores y demás profesorado en los aspectos relacionados con la convivencia escolar.

d) Analizar la relación entre los agrupamientos y otras medidas organizativas adoptadas en el Centro y su incidencia en la Convivencia Escolar.

e) Analizar las actuaciones de carácter preventivo que se realizan en el centro, comprobando con especial énfasis la participación e implicación del alumnado, familias y profesorado en la mejora del clima del centro y en la resolución adecuada de conflictos.

f) Comprobar la incidencia que los proyectos de innovación e investigación tienen en la mejora de la convivencia escolar y en la resolución de conflictos.

g) Comprobar el grado de adecuación de los procesos sancionadores a la normativa sobre Derechos y Deberes del alumnado, así como el grado de eficacia de los mismos.

h) Proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de las buenas prácticas.

4.-Supervisión de programas o proyectos del Departamento.

4.1 Seguimiento del Programa de Evaluación externa-formativa de centros de Educación Primaria.

Se pretende durante el presente curso 2005/2006:

a) Difundir una cultura evaluadora en los centros docentes

b) Implicar a los centros en el Programa de evaluación.

c) Coordinar el proceso de recogida de información.

Y durante el curso 2006/2007:

a) Elaborar un informe de evaluación de cada centro, teniendo en cuenta el contexto sociocultural del mismo.

b) Colaborar con el centro en la elaboración de un plan de mejora sobre los puntos débiles detectados y el afianzamiento de los fuertes.

4.2 Seguimiento de los Proyectos de Acompañamiento Escolar de Educación Primaria y de Acompañamiento Académico y Plan de Apoyo de Educación Secundaria.

Se pretende, sobre los centros implicados:

a) Verificar el cumplimiento de las condiciones previstas en los mismos.

b) Comprobar el grado de adecuación de las actuaciones desarrolladas a las necesidades detectadas.

c) Proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de las buenas prácticas.

4.3 Seguimiento de la puesta en funcionamiento del programa Pizarra Digital durante el curso 2005/2006.

Sobre una muestra de centros participantes, se pretende:

a) Comprobar el funcionamiento del programa y su adecuación a la normativa establecida.

b) Colaborar con los centros en el proceso de adecuación de sus procesos educativos al programa.

4.4 Seguimiento de la reducción de jornada lectiva de docencia directa para el profesorado mayor de 58 años durante el curso 2005/2006

Se pretende, sobre una muestra de centros y de profesorado implicado:

a) Comprobar el grado de adecuación y cumplimiento del plan de actividades programado.

b) Analizar el grado de satisfacción del profesorado y de los equipos directivos con el plan diseñado y con su desarrollo.

c) Proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de las buenas prácticas.

5.-Supervisión de los centros privados acogidos al régimen de conciertos.

Se pretende sobre una muestra de centros:

a) Comprobar las medidas de atención a la diversidad que se están desarrollando en los centros con nuevas dotaciones asignadas.

b) Analizar las posibles disfunciones y formular propuestas de mejora.

B. Actuaciones específicas.

1. Estudio del grado de coordinación entre los centros de Primaria y Secundaria.

2. Estudio de los módulos de Formación Profesional en los que se aplican los desdobles y justificación de los mismos.

3. Estudio sobre los resultados de evaluación de los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

4. Elaboración en equipos de trabajo de los instrumentos necesarios para la realización de las actuaciones prioritarias y específicas.

C. Actuaciones habituales.

Estas Actuaciones son inherentes al desarrollo del sistema educativo por lo que la Inspección de Educación ha de llevarlas a cabo inevitablemente todos los cursos. Las mismas están recogidas en los artículos 2 y 3 del Decreto 211/2000, de 5 de diciembre («Boletín Oficial de Aragón» del 15), y en el apartado II.C. de la Resolución de 17 de septiembre de 2002 («Boletín Oficial de Aragón» del 27), por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2002/2003.

Asimismo, a partir del presente curso, se considerará como actuación habitual de la Inspección de Educación el seguimiento y evaluación de Directoras y Directores seleccionados de acuerdo con la normativa vigente.

D. Otras actuaciones.

El trabajo de la Inspección de Educación no se limita a la realización de las actuaciones concretadas y definidas en el Plan General de Actuación. Las Inspecciones Provinciales intervienen también en cuantas tareas les encomiendan los Directores de los Servicios Provinciales, requeridas por problemas que surgen incidentalmente en el funcionamiento de los Centros y Servicios Educativos. Pueden, igualmente, encomendárseles otras para satisfacer necesidades específicas de las Direcciones de los Servicios Provinciales que deben ser objeto de programación en los Planes Provinciales de Actividades.

La experiencia demuestra que, aún tomando las previsiones de consulta previa a los órganos directivos del Departamento sobre sus puntos de interés preferente en relación con la actividad de la Inspección, pueden demandarse excepcionalmente colaboraciones y encargos de actuaciones específicas sobre sectores concretos del sistema, a los que habrá de responderse con la agilidad necesaria, por lo que es preciso que los Inspectores, por medio de las actuaciones habituales, tengan un conocimiento pormenorizado de cada uno de sus centros de referencia.

III. FASES DE DESARROLLO DE LAS ACTUACIONES

La Inspección de Educación, durante el primer trimestre del curso, se dedicará preferentemente a realizar las actuaciones habituales propias del inicio del curso y durante dicho período se organizarán los equipos de inspectores necesarios para la preparación de las actuaciones prioritarias y específicas programadas en el presente Plan General de Actuación.

Las actuaciones prioritarias 1, 4.2, 4.3 y 4.4 se llevarán a cabo durante el período comprendido entre los meses de enero y abril. Las actuaciones prioritarias 2 y 3 se desarrollarán entre los meses de enero y junio y tendrán continuidad durante el curso 2006-2007. La actuación prioritaria 4.1 se realizará durante los meses de febrero, marzo y abril y la actuación 5 durante los meses de enero y febrero.

La actuación específica 4 se llevará a cabo durante el primer trimestre, la actuación 3 durante el segundo trimestre y las actuaciones 1 y 2 durante el segundo trimestre y el mes de mayo.

IV. PLANES PROVINCIALES DE ACTIVIDADES

En la elaboración de los Planes Provinciales de Actividades se tendrán en cuenta su adaptación a cada provincia y las Instrucciones que al efecto dicte o haya dictado la Dirección General de Política Educativa en relación con su estructura, con sus contenidos fundamentales y con los elementos que han de considerarse básicos en la planificación de cada una de las actuaciones.

En estos Planes se concretarán los cauces y mecanismos que garanticen la estructura de coordinación interna de las Inspecciones Provinciales, así como la colaboración y coordinación precisas entre las Inspecciones y las Unidades de Programas Educativos (constitución de grupos mixtos, designación de responsables, elaboración de instrumentos, determinación de reuniones, cauces de comunicación e información), que se aplicarán en la planificación, desarrollo y evaluación de aquellas actuaciones que hayan de tener un tratamiento en colaboración.

Los Planes Provinciales de Actividades podrán contemplar el desarrollo de aquellos proyectos de innovación e investigación presentados por Inspectores que sean considerados de interés por el Departamento. Estos proyectos tendrán la consideración de áreas específicas de trabajo.

Los Planes Provinciales de Actividades, una vez aprobados por los Directores de los Servicios Provinciales, deberán remitirse a la Dirección General de Política Educativa con anterioridad al día 20 de noviembre de 2005.

La organización y funcionamiento de las Inspecciones de Educación Provincial, en lo referente a la aplicación del citado Plan, se realizarán conforme a lo establecido en el Decreto 211/2000, de 5 de diciembre («Boletín Oficial de Aragón» del 22), del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación y se establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón.

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACION DEL PLAN DE ACTUACION

La evaluación externa del grado de cumplimiento del presente Plan General se realizará, mediante su seguimiento, por el Servicio de Inspección, Evaluación y Ordenación. La evaluación interna se llevará a cabo por las Inspecciones Provinciales en las reuniones semanales de los Equipos de Distritos y de los Jefes de Distrito con el Inspector Jefe, así como en las reuniones trimestrales de las Inspecciones Provinciales.

Los informes o estudios de las actuaciones de las Inspecciones Provinciales se remitirán a la Dirección General al final de las correspondientes fases de desarrollo establecidas en el apartado III de la presente Resolución.

Al finalizar el curso académico, se evaluará el grado de cumplimiento del Plan Provincial de Actividades. Las conclusiones del mismo se recogerán en un informe sobre funcionamiento de la Inspección Provincial que, una vez visado por el Director del Servicio Provincial, se remitirá a la Dirección General de Política Educativa del Departamento, antes del 30 de septiembre de 2006.”

6.3. ASTURIAS

6.1 Proyectos de autoevaluación en centros educativos

La evaluación de centros docentes ha tenido en los últimos años un desarrollo importante en España como así lo atestiguan las diversas leyes educativas promulgadas, Ley Orgánica 1/1990, en su preámbulo planteaba que asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Asimismo, en su artículo 55, consideró la evaluación como uno de los factores favorecedores de la calidad de la enseñanza, posteriormente, la Ley Orgánica 9/1995, desarrolló los factores vinculados a la calidad de la enseñanza, especialmente en su título III, donde regulaba los distintos contenidos y modalidades de la evaluación, abordando también la participación de los centros docentes en los procesos evaluadores.

La Ley Orgánica 10/2002, señala en su título V, sobre los centros docentes, que el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros irá acompañada del desarrollo de mecanismos de responsabilidad y, en particular, de procedimientos de evaluación, tanto externa como interna, en el marco de lo dispuesto en el título VI de dicha Ley, que sirvan de estímulo y permitan orientar convenientemente los procesos de mejora.

Así pues, como se indica en la Resolución de 4 de agosto de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias, el desarrollo de una cultura de evaluación en los centros es una realidad que la sociedad demanda. El objetivo general de la evaluación, tanto externa como interna, es mejorar la calidad de la educación y servir como instrumento para detectar los aciertos y los errores de la acción educativa, de modo que permita dirigir el trabajo de una forma efectiva.

El espacio con mayor potencialidad de mejora es cada institución educativa y con la aportación combinada de los distintos elementos que conforman cada comunidad escolar. El centro escolar se está convirtiendo en todos los países desarrollados en el punto de convergencia de los retos planteados a la educación por una sociedad nueva, heterogénea y con crecientes grados de información y de libertad de decisión y merece ser reconocido en consecuencia como protagonista y principal beneficiario de los distintos procesos de evaluación.

Asumidos esos principios, se hace preciso estimular experiencias de autoevaluación al entender, como se entiende en todo el espacio europeo, que la evaluación emprendida por las comunidades escolares sobre sí mismas permite al profesorado reflexionar sobre sus enfoques y resultados y a todos los miembros de la comunidad educativa sobre la satisfacción que obtienen de sus expectativas. Ello aporta no sólo referencias básicas para otras evaluaciones sino también el enriquecimiento que se deriva de la

reflexión conjunta y la necesaria aceptación e impulso de los procesos de mejora y desarrollo que constituyen el fin último de toda evaluación.

Con este triple objetivo pues, de aportar referencias básicas, de aprendizaje y de impulso de la calidad, se procedió a la convocatoria de proyectos experimentales de autoevaluación y mejora en centros docentes sostenidos con fondos públicos en dicho curso en el Principado de Asturias.

6.2 Estudio piloto de evaluación diagnóstica.

La ausencia de experiencias institucionales en el estudio de la situación del sistema educativo a través de las competencias adquiridas por el alumnado ha determinado que la Consejería de Educación y Ciencia haya propiciado un estudio experimental polivalente y a pequeña escala empleando los recursos propios para determinar las competencias del alumnado en un momento concreto de su escolarización.

Es un programa de evaluación que nace del compromiso político asturiano con la mejora del sistema educativo. Su diseño implica el establecimiento de un marco teórico sobre el contenido de la evaluación, los procesos de aprendizaje y el contexto escolar.

El proceso de aplicación de las pruebas supone un esfuerzo logístico bien coordinado y dicho proceso es sometido a un riguroso control de calidad. En el análisis de datos y construcción de escalas de rendimientos se emplean métodos de estimación novedosos.

Los objetivos que se pretendían fueron los siguientes:

- Experimentar la viabilidad de una evaluación institucional de competencias básicas en la educación asturiana.
- Constituir grupos de trabajo y habilitar procedimientos de colaboración entre los distintos colectivos profesionales implicados en estas evaluaciones.
- Avanzar en la definición de marcos teóricos, modelos de prueba e ítems para la evaluación de competencias básicas en la educación primaria.
- Explorar las posibilidades de rentabilizar la información resultante.

En el ámbito de las decisiones se fijó la edad de referencia el correspondiente a los alumnos de 6º de primaria. Las razones derivan de la consideración de que éste se trata de un nivel educativo con más sólidos antecedentes y documentación en evaluaciones de carácter nacional y autonómico. Las áreas de evaluación se fijaron sobre Lengua, Matemáticas

e Inglés al ser las de mayor carácter básico e instrumental, y obtener menores resultados académicos que el resto de las áreas.

Las conclusiones de este tipo de evaluación resultan claramente favorables a la real viabilidad de su aplicación con los recursos existentes en la propia Comunidad sin recurrir a mecanismos externos que enajenen a los profesionales de la administración educativa.

El segundo hecho verificado es que se han constituido grupos de trabajo efectivos, que han puesto en marcha procedimientos de colaboración entre diferentes órganos de la Consejería, Direcciones y Profesores, demostrando una eficacia y plena colaboración de todos ellos.

Finalmente, se ha constatado la validación de los marcos teóricos, los modelos de prueba y sus diseños, es decir que resulta posible extender y profundizar en el enfoque de evaluación de competencias. Es posible, por tanto, un enfoque de evaluaciones diagnósticas útiles para la mejora de los centros con capacidad para contrastar sus percepciones de lo conseguido con sus alumnos y de enriquecer su visión con análisis fiables del valor añadido y del efecto compensador de las desigualdades.

6.4. ISLAS BALEARES

6.1. La evaluación del sistema educativo

La evaluación del sistema educativo está encomendada al *Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE)*, dependiente orgánicamente de la Dirección General de Administración e Inspección Educativa. Las actuaciones previstas para el periodo de septiembre de 2005 a mayo de 2007 son las siguientes:

1º. Proyectos propios de la CAIB:

ACTIVIDAD	TIPO	FECHA
Sistema de indicadores de la evaluación en las Islas Baleares	Búsqueda de datos: Elaboración y contraste	Continua
	Actualización de indicadores	
	Publicación de resultados	
Evaluación de la ESO	Pilotaje	Octubre 2005
	Análisis piloto	Nov.- Feb. 2006
	Aplicación muestral prueba definitiva	Mayo 2006
	Análisis de resultados	Curso 2006-2007
	Publicación resultados	Curso 2006-2007
Evaluación de la E.P. 2007	Pilotaje	Octubre 2006
	Análisis piloto	Nov.- Feb. 2007
	Aplicación muestral prueba definitiva	Mayo 2007
	Análisis de resultados	Curso 2007-2008
	Publicación de resultados	Curso 2007-2008
Difusión de la cultura de evaluación (en colaboración con la DG de Ordenación, Innovación y Formación del Profesorado	Formación del profesorado, equipo de apoyo y personal	Curso 2006-2007

2º. Proyectos en colaboración con el INECSE:

ACTIVIDAD	TIPO	FECHA
Evaluación diagnóstica de la ESO 2000	Publicación de resultados	Setiembre 2005
Evaluación diagnóstica de la EP 2003 (resultados CAIB)	Análisis, elaboración y publicación de resultados	Curso 2005-2006
PISA 2006	Pilotaje	Mayo 2005
	Aplicación muestral prueba definitiva	Mayo 2006

Proyecto PIRLS	Pilotaje	Mayo 2005
	Aplicación muestral prueba definitiva	Curso 2005-2006
Expresión oral en la Educación Primaria	En proyecto	
Red Europea de Evaluación. Banco de ítems (lengua extranjera)	En proyecto	
Nuevos proyectos internacionales en estudio: - Evaluación de profesores. - Aprender a aprender. - Indicador lingüístico. - Liderazgo escolar. - Educación no formal.		

6.2. Proyecto de implantación de un sistema de gestión de calidad en los centros docentes (FPQ)

En el curso escolar 1997/98 se realizó en Baleares la primera experimentación del modelo de gestión de calidad en centros públicos de España. Concretamente se efectuaron en los IES Son Pacs y Antonio Maura de Palma, a instancias del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para mejorar la calidad del funcionamiento y de la enseñanza de los centros educativos públicos desde la Dirección General de Formación Profesional se lleva a cabo el *Projecte d'Implantació d'un Sistema de Gestió de Qualitat als Centres Docents (FPQ)*.

Se trata de la implantación de un sistema de gestión de calidad en los centros docentes basado en la gestión por procesos, que tiene como referencia el modelo EFQM y las normas ISO 9001:2000; y como aspectos clave la autoevaluación y la mejora continua.

Los **objetivos** perseguidos son:

- Mejorar la calidad de la enseñanza en los centros docentes.
- Disponer de un marco de referencia que permita mejorar la calidad del servicio educativo.
- Mejorar la gestión de los centros docentes.
- Garantizar fiabilidad en la prestación de los servicios que dan los centros docentes.

La **coordinación** está a cargo del Servicio de Planificación y Participación.

Se halla **estructurado** del modo siguiente:

a) Funcionamiento en grupos de centros que constituyen redes. Actualmente funcionan 4.
b) Convenio de colaboración con el *Institut d'Innovació empresarial de les Illes Balears* (Área de Calidad) de la C*onselleria de Comerç, Indústria i Energia.*
c) Asesoramiento:
    - Redes 1 y 2: Profesores del Departamento de Educación del País Vasco iniciadores del Proyecto Sareka.
    - Red 3: 2 profesores, coordinadores de calidad de un IES de Mallorca y otro de Menorca.
    - Red 4: Se ha constituido un equipo de 5 formadores / asesores del proyecto que se hallan liberados media jornada, de centros pioneros en el proyecto de calidad.

Se efectúa un seguimiento presencial por parte de los asesores con reuniones periódicas como mínimo mensuales con los coordinadores de calidad de todos los centros participantes.

Centros participantes:

- Red 1 iniciada el curso 2001-2002: 5 centros de Mallorca.
- Red 2 iniciada el curso 2002-2003: 4 centros de Mallorca y 2 de Menorca.
- Red 3 iniciada el curso 2003-2004: 2 centros de Mallorca, 1 de Menorca y 3 de Ibiza.
- El curso 2004-2005 se optó por no ampliar el número de centros y reforzar el apoyo a los centros participantes.
- Red 4 iniciada el curso 2005-206: 3 centros de Mallorca, 1 de Menorca y 1 de Ibiza.

Durante este periodo de tiempo se han producido cinco bajas del programa de centros motivadas por circunstancias diversas.

Durante el año 2005 se ha continuado con la formación y asesoramiento de los 17 centros que constituyen las redes 1, 2, 3, y 4.

Auditorias y certificaciones

Se realizan auditorias internas parciales en todos los centros organizadas y coordinadas desde la Dirección General. Se han levado a cabo auditorias externas por parte de AENOR a dos IES culminadas con la obtención en 2005 de la certificación en sistemas de gestión de calidad según la norma ISO 9001: 2000.

Cursos

Cada año se realizan cursos de introducción a la Calidad dirigidos a los centros que se incorporan al proyecto. También se imparten cursos de auditorias internas para la formación de los profesores que las realizarán.

Dirigido a los dos centros certificados se ha organizado un curso de introducción al modelo EFQM.

Organización interna de los centros
Cada centro tiene un profesor coordinador de calidad que dinamiza y organiza la puesta en marcha del proyecto. Después se constituyen equipos de mejora que semanalmente se reúnen para efectuar la formación, la documentación y la implementación de los procesos.

Actuaciones
Todos los aspectos de funcionamiento de centro se estructuran en procesos. Se inicia trabando en el macroproceso clave de enseñanza-aprendizaje que posteriormente se divide en los procesos de acogida, FCT, programación, actividades de aula, evaluación y orientación. De cada uno de éstos se elabora un manual con un diagrama de flujo, un cuadro de características de calidad, un plan de control y toda la documentación que comporta su implementación. Finalmente, se trabajan los otros procesos que constituyen el mapa de procesos del Proyecto FPQ.

6.3. Los grupos de trabajo del Departamento de Inspección Educativa

El Plan de Inspección iniciado el presente curso 2005/2006, incluye el trabajo de grupos de trabajo de inspectores en relación a la evaluación:

1º. Evaluación de centros:
- Fomentar la autoevaluación y asesorarla.
- Llevar a cabo una evaluación externa
- Evaluación del funcionamiento de un departamento didáctico

2º. Evaluación del profesorado:
- Evaluación de la evaluación docente de colectivos concretos
- Evaluación de la función directiva.

3º. Evaluación de programas y proyectos:
- Garantía social
- Calidad en la Formación Profesional (FPQ)
- Diversificación curricular
- Programas europeos
- Programas de atención a la diversidad

4º. Evaluación del alumnado:
- Valoración de resultados académicos
- Nivel en materias instrumentales
- Valoración de la implantación y eficacia de las TIC en los centros

6.5. CANARIAS

PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES DE CANARIAS (PECCAN)

El Consejo Escolar de Canarias, representado en el Consejo Rector del ICEC, quiere dar a conocer, con este sucinto informe elaborado a partir de la documentación aportada por el **Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa** (**ICEC**), el **PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES DE CANARIAS (PECCAN)** como una experiencia singular y reconocida en nuestra Comunidad.

El PECCAN surge a iniciativa del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, en coherencia y continuidad con la política sobre evaluación desarrollada desde el Instituto, con el propósito de establecer en Canarias un sistema estable de evaluación de centros con una orientación a la mejora y no a la gestión de calidad.

Los propósitos de este Plan pueden resumirse en: a) ofrecer a los centros información útil que puedan utilizar como punto de partida para el desarrollo de procesos de mejora; y b) recabar información sobre el sistema educativo canario como referente para la mejora de las políticas que desarrolla la Administración Educativa.

Las características que fortalecen el Plan son su orientación a la mejora, su carácter cíclico, su consideración del contexto y su adaptación a cada tipo de centro.

En primer lugar, se trata de un plan de *evaluación externa orientada a la mejora de los centros docentes*. Tras participar en el Plan, se espera que cada centro educativo desarrolle procesos de mejora tomando como referencia los aspectos detectados en el proceso de evaluación como puntos débiles y puntos fuertes del centro.

En segundo lugar, el plan pretende *evaluar cíclicamente todos los centros de enseñanzas no universitarias de Canarias sostenidos con fondos públicos* (centros públicos y centros privados concertados). La previsión inicial era evaluar los centros cada cinco años, de modo que se disponga de información longitudinal para la valoración del funcionamiento de los centros y de los esfuerzos de mejora desarrollados a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, la evaluación *tiene en cuenta las peculiaridades contextuales de cada centro*. Esto se ha conseguido por medio de dos estrategias:

a) La primera ha consistido en recabar numerosos datos del contexto de los centros evaluados para que quienes elaboran los informes de evaluación dispongan de información relevante que permita realizar valoraciones contextualizadas;

b) La segunda estrategia ha consistido en la elaboración de tipologías de centros en función, principalmente, de las características socioculturales del alumnado de tal modo que los resultados de cada centro son comparados, prioritariamente con los resultados promedio de los centros que tienen un contexto similar. Con ello se pretende realizar comparaciones lo más equitativas posibles, evitando la generación de tablas o *rankings* de centros.

Y, en cuarto lugar, *se ha elaborado un modelo de evaluación adaptado a cada tipo de centro*, según las enseñanzas que imparte (primaria o secundaria) porque partimos de la base que los centros escolares que imparten niveles educativos diferentes presentan características singulares que hay que considerar específicamente.

Otra característica a destacar es que, tanto el apoyo a la evaluación como el apoyo a los procesos de mejora son corresponsabilidad de instancias diferentes.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DE CENTROS

a) Favorecer la construcción de una cultura de calidad entre todos los sectores educativos:

- Detectar los puntos *fuertes y débiles* del funcionamiento de los centros, identificando posibles ámbitos de mejora.
- Estimular a las comunidades educativas para que desarrollen procesos de mejora, evaluando de forma progresiva todos los centros educativos de canarias objetivos de la evaluación de centros.

b) Contribuir a ajustar las demandas y apoyos de los centros a sus necesidades reales.

c) Favorecer la comunicación entre los centros y la administración educativa.

d) Promover el conocimiento y la participación de la sociedad en el sistema educativo mediante
la difusión de los datos de la evaluación.

CONTENIDOS: Dimensiones y ámbitos a evaluar

Con la finalidad de apresar en toda su riqueza y complejidad la realidad de los centros, en el PECCAN se abordarán los siguientes ámbitos: contexto, procesos y resultados. Dentro de cada ámbito se contemplarán, parcial o totalmente, las dimensiones que se explicitan en la siguiente tabla.

Tabla 1: **Dimensiones y ámbitos a evaluar**

CONTEXTO	PROCESOS	RESULTADOS	ÁMBITOS
(1) Tipo de alumnado	(1) Dirección y liderazgo	(1) Resultados académicos del alumnado	**EDUCACIÓN PRIMARIA**
(2) Tipología del centro	(2) Organización del trabajo del profesorado	(2) Pruebas externas de rendimiento 6º Primaria (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma)	
(3) Tamaño del centro	(3) Organización del currículo	(3) Relaciones familia-escuela	
(4) Implicación de las familias	(4) Relaciones sociales	(4) Resultados académicos del alumnado	**EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**
(5) Recursos internos disponibles	(5) Metas, creencias y valores	(5) Pruebas externas de rendimiento 4º ESO (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma)	
(6) Recursos externos disponibles	(6) Aprovechamiento de recursos internos y externos. (7) Procesos de aula	(6)Implicación del alumnado en la vida del centro	
		(7) Resultados académicos del alumnado	**BACHILLERATO**
		(8)Implicación del alumnado en la vida del centro	
		(9) Resultados académicos del alumnado	**FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECIFICA**
		(10)Competencia profesional (FCT)	

		(11)Inserción laboral	
		(12)Implicación del alumnado en la vida del centro	
		(13) Resultados académicos del alumnado	**PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL**
		(14) Acceso del alumnado a Ciclos Formativos	
		(15)Implicación del alumnado en la vida del centro	

EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación se orienta a dos tareas básicas: a) la gestión del desarrollo de la evaluación de todos los centros evaluados; y b) el del desarrollo de la evaluación en cada centro en particular. Veamos de forma resumida ambos procesos:

a) Descripción del proceso de evaluación en cada centro escolar.- En cada centro se desarrolla una evaluación singularizada según el tipo de acciones que demanda cada centro. Véase una ejemplificación en la Tabla 2 donde se resumen las principales acciones que se desarrollan divididas en seis fases.

b) Una visión del proceso general de evaluación.- La gestión del desarrollo anual del plan de evaluación la realiza el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) por medio de un comité técnico que se reúne periódicamente -lo habitual es una vez al mes- para gestionar y coordinar el desarrollo del Plan. Dicho comité está formado por dos técnicos del ICEC, cuatro inspectores de educación (dos de Primaria y dos de Secundaria) y un profesor universitario que actúa como asesor y coordinador del mismo.

El proceso general de evaluación comienza con la selección de la muestra de centros a evaluar y termina cuando todos los centros han recibido los informes de evaluación. Dicho proceso se puede resumir en cuatro grandes fases:

1ª De planificación y preparación;
2ª De recogida de información;
3ª De grabación y análisis de la información; y
4ª De elaboración y presentación de los informes a cada centro evaluado.

El Plan incluye una fase más de difusión de los resultados generales de la evaluación por medio de un Informe Global Anual cuya elaboración es responsabilidad del Comité Técnico del Plan.

Tabla 2. **Fases del proceso de evaluación en cada centro educativo.**

FASES	TAREAS	AGENTES RESPONSABLES
1. Presentación de la evaluación al centro	***Presentación a la Dirección y al Consejo Escolar***	*Inspección de Educación*
	Presentación a la Comisión de Evaluación y Calidad	
2. Planificación del proceso de recogida de información		*ICEC, Inspección de Educación, Comisión de Evaluación y Calidad del centro*
3. Recogida de información	*6.5.1.1.1. Cuestionarios y pruebas de* Rendimiento	*Orientador/a-aplicadores externos*
	6.5.1.1.2. Análisis de documentos institucionales y de gestión económica y, entrevistas	*Inspección de Educación*
4. Análisis de la información y elaboración del informe del centro	Análisis estadístico y elaboración del informe descriptivo	*Técnicos del ICEC*
	Análisis de la información disponible y elaboración del informe del centro	*Inspección de Educación*
5. Presentación de los resultados de la evaluación al centro	Presentación a la Comisión de Evaluación y Calidad	*Inspección de Educación*

educativo	Presentación al Consejo Escolar del Centro y recogida de aportaciones	*Inspección de Educación y Comisión de Evaluación y Calidad del centro*
6. El 'después' de la evaluación	Asesoramiento para la elaboración, desarrollo y evaluación del plan de mejora	*Comisión de Evaluación y Calidad, con el apoyo y asesoramiento de la Inspección y de las asesorías de los CEP*
	Seguimiento del plan de mejora	*Inspección de Educación*

Situación actual del Plan de evaluación. Una vez que concluyan los procesos del PECCAN correspondientes al curso 2005-06, se habrán evaluado 551 centros de los 674 que constituyen el núcleo de centros establecido como objetivo en esta etapa (ver Tabla 3). Esto significa que ya se han evaluado más del 80% de los centros previstos. Hay que observar que, en este curso, una vez evaluados todos los centros de secundaria por primera vez, se inicia la segunda evaluación de 13 centros. Dado que el número de centros de primaria es sensiblemente superior al número de centros de secundaria, el ciclo de evaluación también será diferente para centros de primaria y secundaria.

Tabla 3. **Número de centros escolares evaluados.**

Curso escolar	Número de centros evaluados	Total Acumulado
2000-01	30	30
2001-02	63	93
2002-03	121	214
2003-04	123	337
2004-05	115	452
2005-06	99	551

EVALUACIÓN

Con independencia de los *procesos de evaluación externa*, expuestos sucintamente, y de la *autoevaluación* que deberán realizar los centros educativos, al finalizar cada curso académico, de acuerdo a lo establecido en la Orden de 23 de febrero de 2001, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación en los centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 31 de 9 de Marzo de 2001), los centros, de manera voluntaria, podrán *diseñar y desarrollar proyectos de evaluación interna* en ejercicio de su autonomía organizativa, como un medio mejorar su organización, su funcionamiento y sus procesos internos, especialmente los procesos educativos.

VALORACIÓN: Una mirada desde dentro y desde fuera.

A) **Desde dentro**

La mayoría de los centros implicados reconocen y valoran la oportunidad de haber pasado por un proceso de evaluación externa y están siendo capaces de aprovechar la experiencia para emprender iniciativas de mejora.

B) **Desde fuera**

Para Jaap Scheerens[*], el PECCAN constituye un proyecto muy singular que basa su solidez en la integración de evaluación externa e interna, la dirección y control del plan por parte del gobierno regional, la implicación estructural de la Inspección de Educación y los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado (CEP), y la combinación de evaluación y planificación para la mejora escolar (planes de mejora). Destaca como puntos fuertes: una estructura organizativa convincente, un alcance sustantivo basado en una clara fundamentación científica, instrumentos actualizados y procedimientos definidos para todas las fases del estudio evaluativo. Como aspectos a potenciar recomienda estimular e intensificar la motivación de los agentes implicados, considerar nuevos instrumentos de evaluación, desarrollar un seguimiento del alumnado basado en pruebas externas verticalmente equilibradas y un uso más posible de la observación directa.

C) **En síntesis**

A tenor de las valoraciones realizadas por los centros implicados, asesores-técnicos del proyecto y expertos externos, consideramos que el **PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES DE CANARIAS (PECCAN)** que se está desarrollando en nuestra Comunidad constituye una experiencia valiosa por su orientación, estabilidad y por las oportunidades que está generando para orientar los procesos de mejora de nuestros centros de primaria y secundaria.

[*] Profesor de la Universidad Twente (Holanda), está considerado como uno de los mejores expertos en el campo de la evaluación educativa, eficacia en las escuelas, políticas educativas e indicadores de la educación.

6.6. CANTABRIA

6.1.- ESTUDIO SOBRE LOS LOGROS DE LOS ESCOLARES EN LAS ÁREAS DE LENGUA CASTELLANA Y MATEMÁTICAS AL FINALIZAR 1º O 2º CICLOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Desde que a principios de 1990 el Gobierno de Cantabria asumió las competencias en materia de las enseñanzas no universitarias, el Servicio de Inspección de Educación ha venido mostrando el propósito de ejercer en su más amplia dimensión la función evaluadora que le es propia incluso en lo referido a las manifestaciones de logros alcanzados por los estudiantes.

En esta línea de actuación se enmarcan los estudios anuales realizados sobre los resultados alcanzados en Ed. Primaria, Ed. Secundaria Obligatoria y Bachillerato a partir de los correspondientes resúmenes que referidos al contenido de las actas de evaluación remiten los Centros.

Así mismo, con un afán de mayor profundidad, intentando lograr un conocimiento más detallado sobre el grado de dominios alcanzado por los estudiantes en los diferentes aprendizajes de un área, el curso 2001-02 el Servicio de Inspección de Educación inició un plan consistente inicialmente en analizar los aprendizajes realizados por los escolares de Ed. Primaria en áreas instrumentales. Durante los dos primeros años los estudios estuvieron dirigidos a la evaluación de Lengua Castellana y Matemáticas al finalizar el primer ciclo de esta etapa educativa, y en los dos siguientes se orientaron los estudios sobre evaluación de las mismas áreas curriculares al finalizar el segundo ciclo de la misma etapa.

En consonancia con esta iniciativa, al presentar cada uno de los estudios realizados con tal planteamiento, su contenido ha sido un conjunto de valiosos indicadores sobre el grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado de Cantabria al finalizar el primer o segundo ciclos de Ed. Primaria en las diferentes dimensiones del área de Lengua Castellana y Literatura o Matemáticas, de cuyo conocimiento por parte del profesorado y de los órganos de dirección de la Consejería deberán derivarse iniciativas tanto de acción didáctica en los Centros como de política educativa con el fin de mejorar los resultados.

En las instituciones educativas existe, o debe existir la permanente actitud de análisis respecto a su organización, funcionamiento y resultados tendiendo a que los mismos contribuyan al reforzamiento de las buenas prácticas y corrección de los aspectos o ámbitos en que no se estiman satisfactorios.

Resulta evidente que para favorecer la toma de decisiones que orienten hacia la mejora, es necesario disponer de un diagnóstico adecuado, conocer la realidad basándonos en una evaluación objetiva, estructurada y sistematizada.

A su vez, también es responsabilidad de la administración educativa lograr el máximo conocimiento posible sobre diversas dimensiones educativas y escolares con el fin de que las decisiones de naturaleza política estén fundamentadas en los hechos y realidad existentes. Esta posición que manifestamos fue refrendada normativamente a través del texto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y también está incluida en el Proyecto de Ley Orgánica que se está debatiendo en las Cortes Generales, norma y proyecto en los que está contemplada la necesidad de realizar evaluaciones generales de diagnóstico.

En este marco general de conveniencia y necesidad de las acciones de diagnóstico orientadas hacia la mejora en la formación de los escolares, la Consejería de Educación considera de gran valor que los escolares vayan consolidando a lo largo de la Ed. Primaria un adecuado dominio de prácticas en que pongan de manifiesto el uso del lenguaje como instrumento de comunicación, como medio de representación del mundo y como instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes o el dominio de otras habilidades y capacidades no lingüísticas, así como el logro de destrezas y estrategias matemáticas

Estas evaluaciones diagnósticas tienen una doble pretensión; por una parte, intentamos que la administración educativa sea conocedora del grado de dominio que muestran los escolares de Cantabria respecto a diversas dimensiones de los bloques de contenidos de las áreas que han sido objeto de estos estudios, y por otro lado, que los centros educativos en los que se imparte Ed. Primaria reciban información sobre la situación del alumnado y pueda servir de referencia para inicialmente analizar el estado de sus propios escolares, emprendiendo a continuación iniciativas favorecedoras de alcanzar mejores logros en los ámbitos que determinen los docentes y directivos.

Diseño de Actuaciones

Desde su origen ha existido el permanente propósito de dotar a esta actuación de la adecuada planificación y sistematicidad,. Por ello, desde el inicio de la misma, fue necesario profundizar en la reflexión sobre los contenidos de cada una de las áreas para el 1er. Y 2º ciclo de Ed. Primaria, proceso de enseñanza, estrategias para favorecer los aprendizajes.

Así mismo, con esa pretensión de sistematicidad, a lo largo del proceso se han desarrollado las acciones que sintéticamente indicamos a continuación:

- Proporcionar amplia información a equipos directivos de los centros y tutores de los grupos de 2º o 4º curso de Ed. Primaria, o equipos docentes del ciclo.
- Contar con la valoración que realizan los tutores sobre la situación de cada uno de los alumnos en los ámbitos objeto de estudio, así como síntesis de distribución del alumnado de cada grupo en las diferentes categorías referidas al nivel de logro.
- Diseño de la prueba de contraste a aplicar en una muestra de centros de la comunidad autónoma, instrumentos para la recogida de información de sus resultados y del manual para el aplicador.
- Determinación del tamaño de la muestra suficiente y representativa y establecimiento de los colegios que la integran.
- Diseño del tratamiento informático y estadístico de los datos.
- Diseño de la explotación de los resultados.
- Definición de las acciones tanto informativas como de mejora que se emprenderán tras la emisión del informe.

<u>Información a equipos directivos de los centros y tutores de 4º de Educación Primaria</u>

El desarrollo de esta fase debemos contemplarlo dentro del planteamiento general en que se enmarca la actuación. Los estudios realizados no debían finalizar con la simple presentación pública de los resultados, sino que la parte más esencial de aquella actuación, debía concretarse a lo largo de cursos siguientes, iniciándolo en el año siguiente mediante una acción singularizada en cada Colegio consistente en la presentación de los resultados generales y análisis de los obtenidos por sus escolares, alentando a determinar estrategias o intensificar acciones para la mejora.

Como consecuencia de esto, la intervención del Servicio de Inspección se ha realizado simultaneando la presentación y análisis de los datos obtenidos en el estudio del año anterior, con la presentación del que este año iba a realizarse.

Tal planteamiento de acción simultánea supone, a su vez, un intento del Servicio de Inspección en poner de manifiesto:

- que los Planes anuales de actuación no son aislados, sino que constituyen manifestaciones de propósitos plurianuales
- que las actuaciones contempladas en cada Plan anual no consisten en acciones puntuales, sino sostenidas, coherentes dentro de una línea de acción continua.

Una vez que estuvieron definidos los aspectos esenciales para el desarrollo de esta actuación, durante el tiempo que coincide con los períodos inmediato anterior y posterior a las vacaciones navideñas, los Inspectores de Educación realizaron visitas a los Colegios con el fin de trasladar y analizar el contenido del estudio realizado el año precedente e informar sobre la intervención que tendría lugar a lo largo del curso, en la que a los tutores les correspondía la valoración del nivel de desarrollo curricular de cada escolar según el modelo de ficha que entregamos y posteriormente debían remitir el resumen de resultados del grupo, a la vez que en una muestra de Colegios se aplicaría una prueba externa, lo que permitía el contraste de las informaciones obtenidas

Consideración de las valoraciones que realizan los tutores.

En los estudios sobre rendimiento, logros, dominio curricular de los escolares, tanto orientados hacia un área educativa, ámbito de la misma o referidos a resultados educativos como globalidad de lo que debe entenderse por formación integral de la persona, resulta conveniente considerar la valoración que sobre el grado de aprendizaje puedan emitir los docentes. Con el fin de que la información proporcionada por los-as tutores-as de 2º o 4º pudiese responder a las pretensiones del estudio y además, la forma en que se facilitara estuviese bien estructurada, posibilitando el posterior registro y tratamiento de los datos, se procedió a elaborar un modelo de ficha para el registro de la evaluación final de cada escolar y, a su vez, para el resumen sobre los resultados de cada grupo y de todo el alumnado del curso.

La presentación temprana a los tutores tenía como finalidad, además del propio conocimiento sobre el plan, que las mismas fichas para la evaluación pudiesen servir a los docentes como orientación de la actividad escolar, de forma que actuara como recordatorio de ciertos ámbitos del área y todos ellos fuesen trabajados en las aulas con la necesaria dedicación.

La remisión de datos a través de la web de la Consejería ha sido una circunstancia favorable para conseguir los relativos a mayor cantidad de Centros que en los estudios de años anteriores ya que en el estudio actual disponemos de los correspondientes a todos los alumnos del curso salvo los de un Colegio.

6.2.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS EN ED. PRIMARIA, ED. SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, Y EMISIÓN DE DICTÁMENES SOBRE PGA. PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS Y MEMORIAS DE CURSO.

Entre las actividades habituales del Servicio de Inspección de Educación de la Consejería de Educación de Cantabria están incluidas las relacionadas con:

- Los resultados académicos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Pruebas de Acceso a la Universidad y, a partir del curso actual, Formación Profesional Específica.
- Dictamen de la Programaciones Generales Anuales
- Dictamen de la Programaciones didácticas
- Dictamen de las Memorias de fin de curso

Las actuaciones que realiza el S.I.E. en relación con estas actividades son las siguientes:

A) Relativo a los resultados académicos:

Un Equipo Sectorial tiene la misión de establecer el protocolo de recogida de los datos y de procesarlo utilizando un programa informático diseñado por el propio Servicio de Inspección de Educación.

Entre primeros de septiembre y finales de octubre, se van colocando en intranet los programas relativos a cada nivel educativo, que permiten a los inspectores tener acceso a los resultados de sus centros. El informe resultante para cada centro permite comparar los resultados de sus alumnos con los conseguidos el curso anterior, con los globales de Cantabria, con los centros del mismo tipo y con los de localidades similares.

En el mismo período se entrega a las Direcciones Generales una copia de los resultados globales correspondientes a la totalidad de Cantabria.

Durante los meses de noviembre y diciembre, los inspectores entregan los resultados a los centros, teniendo los inspectores autonomía para decir cual o cuales de las siguientes actuaciones realiza:

- Entregarlos y comentar los aspectos más relevantes con el Equipo Directivo (esta actuación deben realizarla todos los inspectores en todos los institutos)
- Reunirse con la Comisión de Coordinación Pedagógica para estudiarlos (suele hacerse cuando los resultados no son buenos en varios niveles y en varios departamentos didácticos)
- Reunirse con los componentes de algunos departamento para estudiar con ellos los resultados correspondientes a las materias propias del departamento (se realiza cuando los malos resultados están localizados en departamentos concretos)

El Equipo Sectorial, a lo largo del curso, analiza los resultados académicos globales de Cantabria, generando un informe para la Dirección General de Coordinación, Centros y Renovación Educativa, en el que se señalan las conclusiones del análisis y se hacen propuestas de mejora.

También el Equipo Sectorial prepara la publicación de los resultados, que suele realizarse en la primavera del curso siguiente.

B) Relativo a las Programaciones Generales Anuales:

Durante los meses de noviembre, diciembre y primera quincena de enero, los-as inspectores-as analizan las Programaciones Generales Anuales. Elaboran un informe de cada centro que elevan a la Dirección de Coordinación, Centros y Renovación Educativa, en el que se indican las valoraciones de catorce aspectos básicos, si es o no favorable y las razones de la decisión.

Cuando la P.G.A. de un centro se informa favorablemente, el inspector firma el D.O.C. de dicho centro.

En la segunda quincena de enero se elabora el informe global, que se entrega al Director General de Coordinación, Centros y Renovación Educativa, en el que se señalan las valoraciones medias de cada uno de los aspectos analizados, las partes del protocolo mejorables y las propuestas de mejora para el curso siguiente.

C) Relativo a las Programaciones didácticas:

En el mes de octubre el Inspector Jefe comunica a los miembros del S. de inspección el protocolo que deben seguir para dictaminar las Programaciones didácticas, estableciendo cuantas y cuales deben dictaminarse de cada centro y los plazos para realizar la actividad.

Durante los meses de noviembre, diciembre y primera quincena de enero, se analizan las Programaciones didácticas establecidas.

En ese mismo período se reúnen con los componentes de los departamentos para entregarles y comentar los aspectos más relevantes, estableciendo, si procede, el plazo en el que deben entregar las rectificaciones o ampliaciones señaladas por el inspector.

En la segunda quincena de enero se elabora el informe global, que se entregará al Director General de Coordinación, Centros y Renovación Educativa, en el que se señalan las valoraciones medias de cada aspecto dictaminado, las partes del protocolo mejorables y las propuestas de mejora para el curso siguiente.

D) Relativo a las Memorias de final de curso:

Durante los meses de verano los-as inspectores-as analizan algunas Memorias de final de curso, solicitando de los centros las rectificaciones y ampliaciones que sean necesarias.

Los aspectos mejorables y las medidas propuestas para mejorarlos incluidas en la Memoria de final de curso de cada centro, deben ser tenidos en cuenta al elaborar las Programaciones didácticas del centro para el curso siguiente.

6.3 MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES DE CANTABRIA.

En cuanto al modelo general de Autoevaluación Institucional de los centros escolares de Cantabria, descrito pormenorizadamente más arriba, están participando un total de 35 centros, 12 de ellos en la 2ª fase de evaluación siguiendo el modelo que se ha explicado en el epígrafe 5.1. de este documento, y los 23 restantes en la primera fase. La distribución de los centros es de 17 de Educación Primaria y 18 de Educación Secundaria.

Como ya se ha señalado anteriormente se ha puesto a disposición de los centros una herramienta informática (aplicación Web)

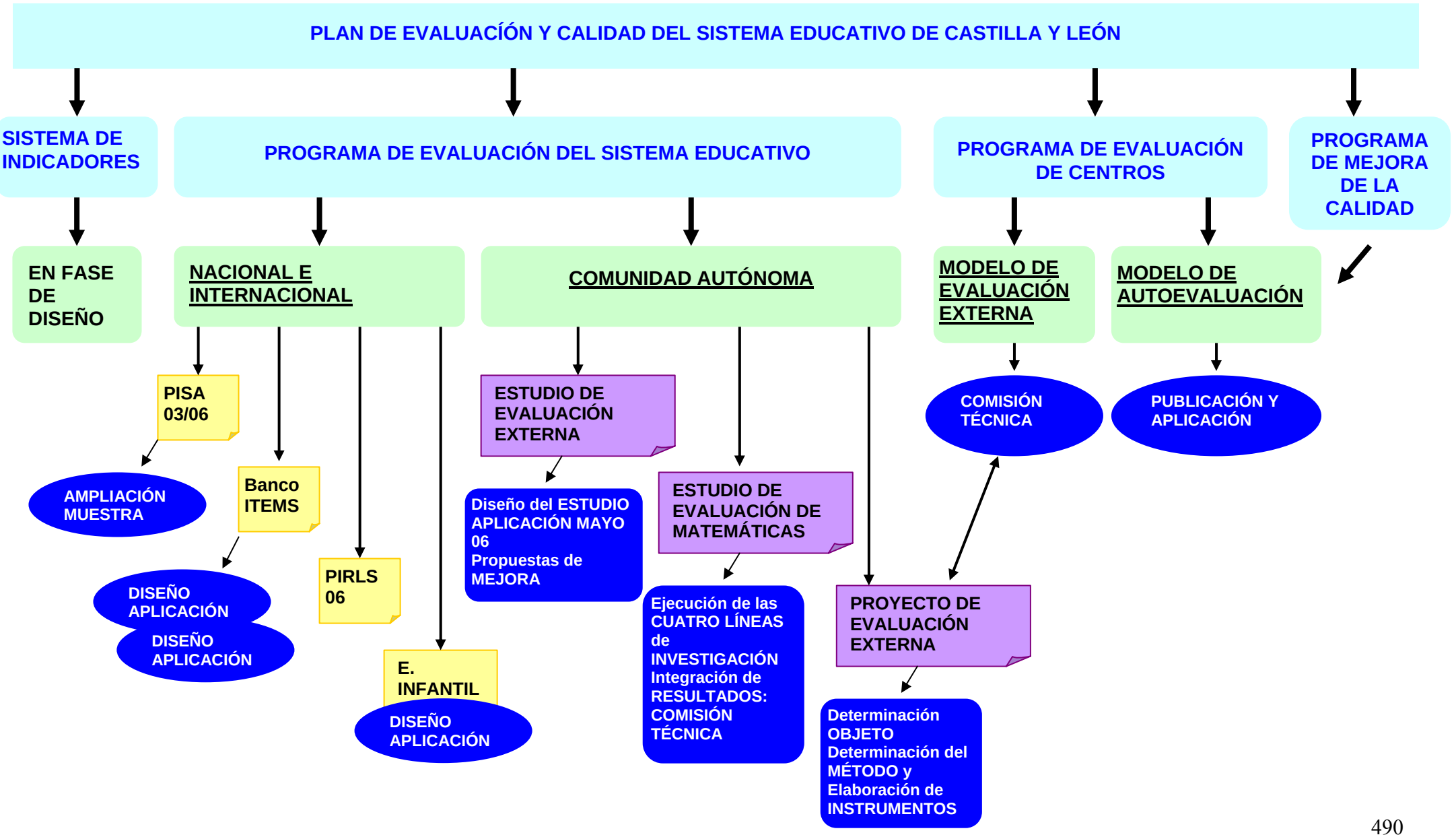
6.7. CASTILLA Y LEÓN

El documento estratégico que recoge el diseño, articulación y desarrollo de las competencias sobre Evaluación de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León es el ***"Plan de Evaluación y Calidad del Sistema Educativos de Castilla y León"*** y consta de los siguientes cuatro Programas operativos:

"Programa de Mejora de la Calidad"
"Programa de Evaluación de Centros"
"Programa de Evaluación del Sistema Educativo"
"Sistema de Indicadores de Evaluación"

A través de estos programas se implementan las distintas modalidades de evaluación desarrolladas en el sistema educativo de la Comunidad: Autoevaluación, Evaluación Externa, Proyectos y Actividades de Evaluación Educativa (longitudinales/transversales a nivel regional, nacional e internacional) y Sistema de Indicadores de Evaluación
La situación actual de la Evaluación y la Calidad se representa en la gráfica de la página siguiente.

ESTADO DE LA SITUACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD



1. PROGRAMA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Finalidad

Es un programa diseñado con la pretensión de contribuir a la **mejora de la calidad en la educación a través de la mejora de las organizaciones educativas** (centros y servicios educativos[*]) que prestan servicio público a los alumnos, a sus familias y a la sociedad.

Trayectoria y actuaciones

1. Procesos funcionales: niveles de actuación

El programa se acompaña de un amplio desarrollo funcional periférico para sus procesos ante la heterogeneidad y diversidad de su objeto (los centros y servicios educativos).

- Equipo de Mejora de los centros, que desarrolla la experiencia de calidad, formado por miembros de la comunidad educativa, normalmente liderados por el Director del Centro.
- Equipo de Apoyo y Seguimiento, dos profesionales de la red de asesores e inspectores provinciales que colaboran con el centro en el impulso, asesoramiento y evaluación de la experiencia de calidad.
- Comisión Provincial de Mejora, constituida en cada una de las nueve Direcciones Provinciales de Educación de nuestra Comunidad Autónoma, compuesta por diversos profesionales expertos en calidad educativa, que coordina y organiza las actuaciones a nivel provincial.
- Equipo Provincial de Dirección (Director Provincial, Jefe del Área de Programas y Jefe del Área de Inspección), que lidera, establece directrices y reconoce los logros alcanzados.
- Comisión de Representantes de las Comisiones Provinciales de Mejora**,** que coordinan las actuaciones de las provincias entre sí y con los servicios centrales.
- Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, que promociona e impulsa los diferentes niveles de actuación en materia de calidad.

2. Procesos normativos

Todo el Programa, se sustenta en diferentes normas que en cada curso escolar definen prioridades e instrumentan recursos (ver anexo 1).

3. Procesos de motivación y sensibilización

- Una de las actuaciones más importantes en este sentido es la definición y desarrollo de las llamadas **Líneas Prioritarias**:

[*] A los efectos del Programa de Mejora de la Calidad Educativa se entiende por Servicios Educativos centros de formación del profesorado e innovación educativa, equipos de orientación educativa y psicopedagógica (generales y específicos), servicios de alteraciones del comportamiento, servicios de apoyo a discapacidades visuales y auditivas y cualquier otra unidad funcional de trabajo orientada al apoyo y asesoramiento externo a los centros escolares como por ejemplo las comisiones provinciales de mejora, comisiones de absentismo, comisiones de escolarización o los equipos de distrito de inspección, según se recoge en la Orden EDU/1925/2004, de 20 de diciembre (BOCyL nº 250, 29 de diciembre de 2004).

- Concepto: Áreas de mejora definidas por política educativa o derivadas de las necesidades detectadas en los procesos de evaluación general del sistema educativo de Castilla y León.
- Contenido: Actividad de fomento que consiste en la asignación de una cuantía económica adicional a los centros seleccionados entre los que soliciten el desarrollo de una experiencia de calidad enfocada a alguna de la Líneas Prioritarias determinadas en cada curso escolar.

4. Procesos formativos

El Programa cuenta con un itinerario formativo dirigido a toda la red de apoyo para asegurar la universalidad de la transmisión de los conceptos, métodos y herramientas de la calidad a los centros educativos. A lo largo de su trayectoria se han desarrollado:

- Cursos de formación inicial en el Modelo EFQM.
- Cursos de formación permanente en nuevas herramientas de la Calidad.
- Cursos de profundización para la implantación y aseguramiento de la calidad de determinadas modalidades de experiencias de calidad.

5. Procesos de coordinación

Uno de los procesos más importantes para el éxito del Programa, es el referido a la adecuada coordinación entre sí de las nueve Direcciones Provinciales en lo que se refiere a directrices y actuaciones y que a su vez coordinan éstas en los centros y servicios educativos de su ámbito de actuación. Destacamos:

- Reuniones de coordinación de la Comisión de Representantes de las Comisiones Provinciales de Mejora.

- Encuentro anual de Comisiones Provinciales de Mejora

6. Procesos de seguimiento y evaluación

La evaluación y el seguimiento del Programa se distribuye entre los tres niveles de actuación del Programa

- Administración central: Evaluación y Seguimiento periódico del Programa de Mejora de la Calidad Educativa
- Administración periférica:
- Evaluación provincial de las experiencias de calidad en cada curso escolar, así como su seguimiento a través de los Equipos de Apoyo y Seguimiento de cada centro.
- Evaluación de la aplicación del Programa en cada provincia mediante la evaluación del Plan de Actuación de la Comisión Provincial de Mejora y la elaboración de su memoria.
- Centro o servicio educativo: seguimiento y evaluación de su experiencia de calidad y presentación de una memoria de la misma a su Equipo de Apoyo y Seguimiento.

7. Procesos de difusión y reconocimiento

- **Premios anuales** de la Consejería de Educación:

- Publicación **de dos líneas editoriales:**

- **“Experiencias de Calidad”:**

Edición de un volumen anual con las mejores experiencias de calidad reconocidas institucionalmente (va por su quinta edición)

- **“Materiales de Calidad”:**

de apoyo a la Comisiones Provinciales de Mejora y a los centros.

- Publicación en BOCyL tanto de los centros evaluados positivamente, como los reconocidos.
- Jornadas de Calidad (reconocimiento e intercambio de herramientas y experiencias)
- Publicación en el Portal Educativo
- Reconocimiento de méritos de los profesores que participan.

Resultados alcanzados:

Perspectiva Cuantitativa

- Del total de centros de nuestra Comunidad, casi la mitad se encuentran desarrollando alguna de las modalidades de las experiencias de calidad en concreto 518 centros, lo que supone un incremento porcentual del 72´7 % desde sus inicios en el curso 99/00 en el que se contabilizan 281 Planes Anuales de Mejora (curso en el que se contaba con la posibilidad de que un centro realizase más de uno)

- De ellos, 110 centros han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM.
- Un Instituto de Educación Secundaria tiene concedido el Sello de Excelencia de la EFQM, y es una de las 91 organizaciones que lo poseen en su categoría de “Sello de Calidad Europea” en España.
- Otros 9 centros están inmersos en procesos de acreditación para la obtención del Sello.
- 59 centros públicos de nuestra Comunidad han desarrollado las Cartas de Servicios al Ciudadano de la Consejería de Educación concretándolos en Catálogos de Servicios y Compromisos de calidad de su centro.
- Desde el año 2000 la Consejería de Educación ha realizado 162 reconocimientos a centros y servicios educativos de la comunidad por ser las mejores experiencias de calidad de cada curso escolar, y 22 de ellos han sido reconocidos en varias ediciones.
- De los premios que anualmente otorga el Ministerio de Educación en su convocatoria “A las Actuaciones de Calidad en Educación”, el nº de premios correspondientes a centros de Castilla y León respecto al total de los concedidos desde le año 2000 dan un porcentaje resultante de casi el 50%, concretamente en la última edición 12 de los 21 premios han recaído en esta Comunidad

Perspectiva Cualitativa

Los datos numéricos se completan con constatados avances cualitativos tanto de las experiencias de calidad realizadas por las organizaciones educativas como del propio Programa.

- Avances en las experiencias de calidad:

A lo largo de estos años han mejorado sustancialmente al hacerlo los métodos de autoevaluación empleados por los centros: En este sentido es necesario destacar la generalización de métodos rigurosos, sistematizados y científicos:

- Modelo de Autoevaluación de la EFQM adaptado para centros educativos

- Modelo de Autoevaluación para Centros y Servicios Educativos de Castilla y León, elaborado por la Consejería de Educación con la colaboración de más de doscientos profesionales de la Educación de la Comunidad y validado por el Club Excelencia en Gestión.

▪ Los avances cualitativos en el propio Programa de Mejora de la Calidad Educativa se evidencian, incluso, en la propia evolución conceptual y procedimental del mismo:

- De los originarios PLANES ANUALES DE MEJORA nos encontramos en la actualidad con el concepto de EXPERIENCIA DE CALIDAD. En este itinerario se han provocado cambios:

♦ Rotura los límites temporales de planes de curso académico a planes plurianuales.

♦ Rotura de los límites espaciales de un plan vinculado a un centro a los planes de zona.

- En este momento, el término Experiencia de Calidad hace referencia al conjunto de actuaciones planificadas que un centro escolar o servicio educativo realiza para elevar la calidad de la educación a través de procesos de autoevaluación que evidencien puntos fuertes y áreas de mejora de su organización, los planes que en consecuencia se acometen, así como los procesos de evaluación externa y acreditación de los niveles de calidad alcanzados.

Por último destacar que ha mejorado sustancialmente tanto el entusiasmo de los centros en la aplicación del Programa como la implicación de los agentes de la comunidad educativa.

Retos de futuro

El modelo de gestión que se ha seguido responde al diseño de tres etapas consecutivas determinadas por su evolución:

- Parte del impulso por parte de la administración central que ha ejercido en este sentido un **liderazgo institucional**. Ha sido una larga etapa (cinco años) de entrenamiento en el programa tutelado desde la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos.
- A lo largo del curso 2005/2006 han comenzado a desplegarse acciones tendentes a la **descentralización progresiva**, que conduce a la autonomía de los niveles estructurales periféricos (etapa en la que nos encontramos).
- La última etapa vendrá determinada por la **madurez del Programa** y se desarrollará cuando pueda ser asumido con autonomía por los propios centros y servicios educativos, una vez que los principios inspiradores de la excelencia se inserten en la cultura de sus organizaciones.

La etapa final del Programa por lo tanto, consistirá en su desaparición desde el punto de vista estratégico cuando la autoevaluación y las experiencias de calidad formen parte normalizada de los documentos y prácticas institucionales de los centros educativos.

No obstante, por su propia naturaleza, el Programa siempre precisará de acciones a nivel estratégico.

Concluyendo, los retos de futuro podemos resumirlos en cuatro puntos fundamentales:

- Integración definitiva en la cultura de los centros.
- Mejora de los procesos de autoevaluación.

- Incorporación del entorno y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Confluencia de la autoevaluación con la evaluación externa

2. PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE CENTROS

Finalidad

El "Programa de Evaluación de Centros" se crea con la intención de obtener ***información relevante para la mejora de su orientación y gestión de la calidad organizativa***, a través de la aplicación de las dos modalidades de Evaluación complementarias a los Centros y Servicios Educativos: La *Autoevaluación y la Evaluación Externa.*

Descripción

El Programa de Evaluación de Centros se articula y pone en práctica en torno a dos sistemas de evaluación:

- La *Autoevaluación*, cuya aplicación y desarrollo operativo se gestiona y lleva a cabo por los propios Centros
- La *Evaluación Externa*, realizada y coordinada desde la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma.

El Programa se orienta hacia la mejora a través de la elaboración de "Planes de Desarrollo o Planes Directores" en los centros y servicios educativos; que se definen a partir de los resultados obtenidos tras la aplicación de la doble evaluación y que se articulan en torno a una serie de Áreas de Mejoras, que tanto los Centros Educativos como la Administración Educativa se comprometen a atender e implementar para la mejora de la calidad y el desarrollo organizativo de cada centro y servicio educativo de la Comunidad.

La atención a la autonomía en la gestión de los centros y servicios educativos se refuerza a través de estas acciones, que dotan de información y posibilitan la gestión del conocimiento de los centros; aspecto que potencia su gestión, su toma de decisiones y el desarrollo de actuaciones conducentes a la mejora de la calidad de la educación en general.

Actuaciones

1. Elaboración del Modelo de Autoevaluación para Centros y Servicios Educativos de Castilla y León

- **Inicio**: Año 2003
- **Metodología**:
- **Participación** de 250 profesionales del ámbito educativo de la Comunidad (Comisiones Provinciales de Mejora y Centros y Servicios Educativos):
  - Profesorado
  - Asesores de Áreas de Programas Educativos de las DD.PP. y de CFIEs (Centros de Formación del Profesorado)
  - Inspectores de las áreas de Inspección Educativa de las DD.PP.
  - Administradores Educativos (Servicios periféricos y Centrales)

- Directores Escolares

- **Colaboración** de Universidades de León y Valladolid
- **Validación** del Club Excelencia en Gestión.
- **Fases:**

La metodología ha integrado fases de elaboración y construcción individual y conjunta con el testado y puesta en práctica en dos etapas de aplicación (2 cursos escolares) **en un total de 64 centros y servicios educativos** de la Comunidad. Esta fórmula metodológica contribuye a la revisión y aprendizaje durante la elaboración del Modelo y acerca su resultado a la realidad de los centros y servicios educativos evaluados al tiempo que a la definición real de calidad educativa para la comunidad educativa.

- **Contenido**:

- El instrumento operativo está conformado por cinco cuestionarios dirigidos al alumnado, profesorado, padres, personal no docente y entorno en el que está ubicado el centro o servicio educativo

- **Estado Actual**:

- Se encuentra en la **fase final** de su desarrollo, en un breve marco temporal se procederá a su publicación y difusión general para todo el sistema educativo no universitario de Castilla y León.

- Se está trabajando en la elaboración de diversas adaptaciones a las tipologías de las organizaciones educativas, de forma que en un breve periodo se publicará una primera versión para centros de Educación Infantil y Primaria, una segunda para centros que imparten Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, otra para centros concertados y, por último, para servicios educativos (Centros de Formación e Innovación Educativa y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica).

2. Elaboración del Modelo de Evaluación Externa de Centros.

- **Inicio**: Año 2004
- **Metodología**:

- Participación de agentes sociales, sindicales y educativos a través de la creación de una “Comisión de Evaluación Externa” (Orden EDU/1427/2004, de 13 septiembre, Orden EDU/1749/2004, de 17 de noviembre y Orden EDU/21/2005, de 12 de enero)

Está constituida por una representación amplia de los agentes sociales, sindicales y educativos, en concreto:

a. Representantes sindicales 5
b. Representantes sindicales profesores 6
c. Representantes sindicales alumnos..... 1
d. Representantes asociaciones empresariales..... 4
e. Consejo Universidades de Castilla y León..... 1
f. Representantes A.M.P.A.s..... 2
g. Representantes Administración Educativa..... 24
h. Representantes equipos directivos de centros..... 7
i. Profesorado..... 2

a. Colaboración de la Universidad de Valladolid..
b. Fases:

Por medio de un sistema de participación social, profesional y técnica, esta Comisión, que trabaja desde el curso pasado, se encarga del establecimiento y definición de los principios y fundamentos del Modelo; de su articulación y desarrollo técnico y de las estrategias para su implementación operativa.

Se constituyó, con la presencia y apoyo del Excmo. Sr. Presidente de la Junta de Castilla y León D. Juan Vicente Herrera, el día 4 de febrero de 2005 en Valladolid, comenzando sus trabajos a partir de la definición de los criterios generales de funcionamiento, la metodología a emplear y aprobando la constitución de cuatro subcomisiones (Contexto, Recursos, Procesos y Resultados), junto con un grupo técnico, formado por los secretarios de las subcomisiones, que coordinan las labores de todas ellas.

Durante los meses de marzo, abril y mayo de 2005 las subcomisiones se reúnen en la Consejería de Educación para avanzar en los objetivos preestablecidos, posteriormente dentro del mismo mes, el grupo técnico integra los trabajos y fija lo acordado por las subcomisiones. Ya en el mes de junio de 2005 se convoca el II Pleno de la Comisión Técnica, preparado previamente por una reunión de todas las subcomisiones el día 3 de junio de 2005, celebrándose el II Pleno el día 8 de junio.

Para ampliar la perspectiva de la evaluación de centros se han organizado dos cursos: el primero, impartido en Salamanca, centraba su atención sobre la situación nacional de la evaluación de centros, estudiando lo realizado por las diferentes Comunidades Autónomas, y el segundo, realizado en Valladolid, enfocaba su mirada sobre la evaluación de centros en el panorama internacional.

Contenido:

1. Objetivo de la evaluación.
2. Metodología
3. Instrumentos del Plan de evaluación

Estado Actual y perspectivas de futuro

El día 25 de noviembre de 2005 se celebró el III Pleno de la Comisión Técnica aprobándose el **objeto** de la evaluación de centros, al tiempo que se continúan realizando trabajos relativos a la determinación del **método** por parte de los integrantes de la Comisión.

La previsión de realizar una prueba pre-piloto durante el primer trimestre del curso 2006-2007 da paso a la realización de los trabajos de la prueba piloto y a la determinación final del Programa.

3. PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Finalidad

El “Programa de Evaluación del Sistema Educativo” tiene como objeto obtener información estratégica a través de la evaluación de los resultados del propio sistema que sirva para orientar el proceso de desarrollo de políticas y toma de decisiones con el fin conseguir una mejora global de la realidad Educativa de nuestra Comunidad.

Descripción

Por medio de este Programa se definen y desarrollan diferentes Proyectos y Actividades de Evaluación que nutren de información y auto-referencia a la administración del sistema educativo, bien sobre aspectos o materias concretas desde una perspectiva longitudinal e integrada, o bien sobre aspectos, áreas y etapas con carácter general pero desde una perspectiva transversal dentro del propio sistema.

Este Programa se articula en torno a una doble dimensión territorial dentro del ámbito de referencia del sistema evaluado:

- Por una parte, la "Dimensión de Comunidad Autónoma" que tiene su ámbito de actuación en el Modelo Educativo de Castilla y León.
- Por otra, la "Dimensión Nacional e Internacional", que actúa a través de la participación en proyectos dirigidos por el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

Actuaciones:

En relación con cada una de sus vertientes.

1. Dimensión de Comunidad Autónoma

Dentro del actual nivel de desarrollo de la gestión del Programa de Evaluación del Sistema Educativo, para su dimensión de Comunidad Autónoma ~~regional~~ se están desplegando diferentes estudios de evaluación que reportan información sobre los resultados clave del sistema educativo, necesaria para la mejor reorientación y dirección del sistema:

1. ***"Estudio de Evaluación de las Matemáticas en el Sistema Educativo de Castilla y León"***
2. ***"Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Educación Primaria de Castilla y León".***

1. Estudio de Evaluación de las Matemáticas en el Sistema Educativo de Castilla y León

- **Descripción:**

A través del Estudio de Evaluación de las Matemáticas se pretende evaluar los "procesos de enseñanza y aprendizaje" del Área de Matemáticas en nuestro Modelo Educativo Autonómico, con objeto de tomar las decisiones pertinentes orientadas a la Mejora de dichos procesos en los ciclos de Educación Infantil, E. Primaria y en E. Secundaria.

- **Metodología:**

La investigación se está realizando con la colaboración y participación de las cuatro Universidades Públicas de Castilla y León: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid.

Su estructuración técnica atiende a un estudio transversal e integrado a las diferentes Etapas (Educación infantil, E. Primaria y E. Secundaria), articulado en torno a cuatro líneas de investigación:

1. Investigación de la ***"Evolución histórica de la enseñanza de las matemáticas (desde principios del siglo XX hasta la actualidad").***
2. Investigación sobre los ***"Determinantes psicológicos del rendimiento académico en matemáticas".***
3. Investigación centrada en el ***"Análisis de los resultados individuales, correlacionando la evolución de las cohortes de alumnos".***
4. Investigación sobre la ***"Distribución de Niveles Competenciales para el Mínimo en los Estudios Universitarios y Ciclos Profesionales Superiores".***

La obtención de resultados transversales a las cuatro líneas de investigación será realizada por una Comisión técnico-científica conformada por representantes de las Asociaciones profesionales de Matemáticas, de las universidades de Castilla y León y del profesorado de matemáticas de los niveles no universitarios de Castilla y León.

Los primeros resultados darán lugar a un pre-informe en el que se determinarán las primeras actuaciones de mejora para su pilotaje en el primer trimestre del curso 2006-07.

2. Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Educación Primaria de Castilla y León

- **Descripción:**

El Estudio de Evaluación Diagnóstica pretende realizar una evaluación exhaustiva de la etapa de Educación Primaria con objeto de recabar información que revele medidas de mejora reorientadotas de esta periodo fundamental para la educación de los alumnos.

- **Metodología:**

La Evaluación se realizará en 6º curso de Educación Primaria sobre una muestra significativa de alumnos (aproximadamente unos 5.500). Abarcará las Materias Instrumentales (Matemáticas y Lengua), Lengua Extranjera: Inglés y Conocimiento del Medio.

Se realizará de forma que la muestra no sea representativa para cada Centro Escolar, y por supuesto, se guardará el anonimato de los participantes, de forma que el resultado individual de cada alumno participante no pueda ser determinado a nivel personal.

La Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos lidera el proyecto con la colaboración de expertos curriculares, profesorado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, y de la Universidad Pontificia de Salamanca.

2. Dimensión nacional e Internacional:

- **Descripción:**

Desde esta dimensión, la Evaluación del Sistema Educativo se esta llevando a cabo a través de la participación en estudios Nacionales de evaluación y proyectos de evaluación de carácter internacional.

1. Estudios Nacionales de Evaluación**, tales como la *Elaboración de un Modelo para la Evaluación de la Etapa de Educación Infantil*; *Evaluación de la Educación Primaria* y la *Evaluación de la Expresión Oral en Educación Primaria.***

2. **Proyectos de Evaluación de carácter internacional:**

- **Finalidad:**

Los proyectos internacionales constituyen herramientas útiles que tienen como objeto proporcionar referencias externas en el ámbito de la educación que orienten al sistema hacia la mejora permanente, careciendo de pretensiones de tipo competitivo; a la vez que proporcionan un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos; se definen, igualmente los límites en los que se pueden desarrollar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y facilita la difusión de las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos.

La información generada resulta de suma utilidad para proporcionar datos relevantes para la toma de decisiones y la definición de las políticas educativas.

- **Descripción:**

La característica esencial de los proyectos es la consecución de información sobre el rendimiento académico de los alumnos, dado que los responsables de las políticas educativas precisan información válida y fiable sobre las competencias de su alumnado. Esta información se complementa con el análisis de los factores socioeconómicos que contribuyen a que los estudiantes alcancen determinados logros académicos. Igualmente, se proporcionas medidas y alternativas de acción que se pueden tomar para mejorar cada sistema educativo, con el objetivo de asegurar, en última instancia, que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo.

- **Actuaciones**

La participación se realiza en programas como PISA 2006 (Programa de Evaluación Internacional de las competencias básicas del Alumnado de 15 años), PIRLS 2006 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY) o el Proyecto de Evaluación de las Lenguas Extranjeras, entre otros.

c. PROYECTO PISA 03/06:

La participación en PISA 03 se caracterizó por la ampliación de muestra para Castilla y León y versó sobre el área de matemáticas, mientras que PISA 06 evaluará las competencias relativas a los aspectos de Ciencias Naturales. Castilla y León, nuevamente ampliará la muestra de forma que se puedan obtener datos significativos que encaminen las medidas y decisiones a nivel estratégico en nuestra Comunidad se dirijan

d. PROYECTO PIRLS 2006 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY)

El proyecto PIRLS mide las tendencias en el rendimiento de los niños de 4º de Primaria (9 años) en comprensión lectora, así como la política y las prácticas relacionadas con esta destreza

4. SISTEMA DE INDICADORES DE EVALUACIÓN

Finalidad:

El Programa se centra en la construcción de un Sistema de Indicadores, que proporcione, a través de diferentes actuaciones de evaluación, información actualizada que oriente medidas de mejora efectivas para nuestro Sistema Educativo.

Estado Actual:

En la actualidad, se encuentra en fase de preparación y diseño y a la espera de la definitiva modificación realizada por el INECSE sobre el Sistema de Indicadores a nivel Nacional.
Se ha procedido a la elaboración de un borrador de este Sistema regional sobre el que una comisión formada por una amplia representación del panorama social y educativo de Castilla y León comenzará a trabajar durante el primer trimestre del próximo curso escolar.

Resultados como los obtenidos del estudio PISA 03, en los que los alumnos de Castilla y León se sitúan siempre por encima de la media nacional, en todas las áreas evaluadas (Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas) ocupando en el caso de las matemáticas el puesto 15 de los 43 de la OCDE y el 5º lugar de la Unión Europea, constituyen datos que ponen de manifiesto que un sistema de evaluación adecuado contribuye a la mejora de la Calidad del Sistema Educativo de nuestra comunidad.

6.8. CASTILLA - LA MANCHA

Competencia

Corresponde, según el artículo 7 del Decreto 88/ /2004 de 11 de mayo (DOCM, 14 de mayo), a la Dirección General de Coordinación y Política Educativa el impulso y la coordinación de las políticas educativas de la Consejería de Educación y Ciencia y, entre otros, la coordinación de los programas de innovación y los proyectos educativos de la Consejería (b), el desarrollo de las previsiones de la normativa básica (b), la evaluación de las políticas educativas (d) y del sistema educativo (g) y la Inspección educativa (e).

Las políticas educativas de "igualdad y calidad" a impulsar y coordinar como referente del modelo de evaluación

Programar, desarrollar y evaluar forman parte de un mismo proceso. Este proceso se desarrolla en un contexto singular, Castilla-La Mancha, y se concreta en los distintos ámbitos en los que se ejecuta la acción educativa: el conjunto del sistema, los centros docentes, los programas, el profesorado y el alumnado.
El impulso y coordinación de las políticas educativas de igualdad y calidad constituyen el referente a la hora de realizar el diseño de las acciones, de llevarlo a la práctica, de enjuiciar las actuaciones mediante la evaluación y de tomar decisiones de mejora.
Estas políticas educativas se definen como principios que guían el proyecto educativo de Castilla-La Mancha, como líneas prioritarias de actuación, como factores referentes de la calidad "de y en" la educación en cualquiera de los ámbitos. Las políticas educativas serán un éxito en la medida en que consigan:

- El desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de todos y cada uno de los alumnos, con especial relevancia para el desarrollo de las competencias básicas y la formación en valores de calidad de vida personal, ambiental y social con prioridad para la mejora de la convivencia, de la participación democrática y la ciudadanía europea y universal.
- La práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno inclusivo en el que no exista discriminación y trato específico por razones de competencia personal, pertenencia a un grupo social, origen, cultura, salud o situación geográfica.
- La mejora de la eficacia de la respuesta educativa de los centros, desde el impulso a su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión para facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje**.**
- La profundización en los procesos de democratización de la enseñanza mediante la participación y el compromiso de la comunidad educativa.
- El desarrollo de la competencia profesional y personal del profesorado desde la práctica compartida, la formación inicial y permanente coherente con el modelo educativo, la actualización científica y la profundización didáctica, el estímulo a la innovación y la investigación, y la creación de unas condiciones adecuadas para la práctica docente y la salud laboral.
- La democratización en el acceso a los servicios complementarios y la gratuidad de la enseñanza.

- La posibilidad de llevar a cabo el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo de una políticas de mejora permanente del "capital humano" al servicio del crecimiento equilibrado y solidario de la región.
- El ejercicio del asesoramiento de los recursos especializados y de la inspección educativa desde una perspectiva colaborativa orientada al desarrollo del alumnado, el profesorado, los centros y el conjunto de la comunidad educativa.

Se habla, por tanto, de lo que en el apartado 1.1 se define "como educación y no como otra cosa" y se aspira a conseguir el grado máximo de "excelencia" para todos sea cual sea su ámbito de desarrollo.

El modelo de evaluación educativa

La evaluación educativa tiene utilidad en la medida en que se convierte en una herramienta de ayuda para comprender la realidad de cualquiera de los ámbitos, mediante un proceso organizado y sistemático de recogida de información relevante, fiable, contrastada y válida que, una vez valorada, facilita la toma de decisiones en la perspectiva de una mejor adaptación a las necesidades del alumnado y a las demandas de la comunidad educativa. Es en este marco, en el que los términos "**Evaluación" y "Calidad**" se dan unidos.

Para responder a este modelo necesitamos, por una parte, que la recogida de información se realice mediante procesos viables de investigación holística, interpretativa y cualitativa que nos permitan conocer cada situación concreta en su complejidad y globalidad (multidimensionalidad) y en su singularidad. Esto sólo es posible cuando se utiliza una metodología variada y flexible y se analiza mediante el uso de estrategias de saturación (comprobación de la frecuencia y distribución del problema) y de triangulación (distintos enfoques y puntos de vista diferentes).

Y por otra, que la valoración se realice de una manera comunicativa y democrática para garantizar que el "cliente" (no basta con quitar el término para que el modelo cambie) participe en el análisis y se implique en la construcción de la respuesta[22]. No pretendemos conseguir, por tanto, un modelo independiente de evaluación, aunque si queremos garantizar que sea ético.

No estamos cuestionando la utilidad y muchos menos la validez de los modelos de gestión de calidad, cuya descripción y bondad queda ampliamente descrita en todos y cada uno de los apartados de este documento, especialmente cuando se trata de enseñanzas muy cercanas al campo profesional, pero su aplicación responde a una idea de educación diferente y a una finalidad claramente distinta.

El contexto donde se desarrolla la acción educativa, las intenciones educativas que se concretan en el programa, los procesos mediante los cuales se llevan a cabo, los resultados y su impacto son dimensiones por evaluar en cada uno de los ámbitos.

La práctica de la evaluación en los distintos ámbitos

La presencia o ausencia de un Servicio específico de evaluación, como los descritos en el apartado 4, no es un factor determinante para el desarrollo de las prácticas evaluadoras, como tampoco es, si ello fuera posible, una garantía para la llamada independencia.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, como el resto de Comunidades que no cuentan con una institución específica, utilizan otras estrategias para llevar a cabo la

[22] Las aportaciones de los modelos de evaluación de programas de los años sesenta (Cronbach, Scriven, Stake, Stufflebeam y Stenhouse), setenta (Atkín, Owens y Wolf,), ochenta (Parlett y Hamilton, Elliott) y noventa (Cardinet) son fácilmente reconocibles.

evaluación en los distintos campos o ámbitos. Desde esta perspectiva, se enumeran las actuaciones llevadas a cabo o en proceso de evaluación.

La evaluación del sistema educativo

El sistema de indicadores de la Educación de Castilla-La Mancha 2004-06 (–documento interno-) responde a la misma estructura del resto, aunque incorpora indicadores y subindicadores propios. Su estructura recoge cuatro ámbitos, 20 dimensiones y 77 indicadores cuya distribución es la siguiente:

	Dimensiones	Indicadores
Contexto	3	8
Componentes	8	41
Procesos educativos	6	17
Resultados	3	11

La información se recoge en un documento "Análisis, Valoración y Tendencias del curso…" (en elaboración el correspondiente al curso 2004-05) que sirve de base al Informe del sistema educativo que realiza al Consejo Escolar Regional.

La evaluación de los centros educativos

La evaluación de los centros está regulada por Orden de 6 de marzo de 2003 (DOCM, 17 de marzo de 2003), cuyo desarrollo en lo referido a la evaluación interna corresponde a la Resolución de 30 de mayo de 2003 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se desarrollan los diferentes componentes de la evaluación interna de los centros docentes (DOCM de 11 de junio) y en la evaluación externa, a la Resolución de 14 de octubre de 2004, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa (DOCM de 25 octubre de 2004).

Los centros docentes, en un marco temporal de tres cursos escolares, y, previa programación recogida anualmente en la PGA, evalúan el centro en su globalidad atendiendo a cuatro ámbitos y 10 dimensiones. Los materiales del plan están editados como recurso de apoyo a los centros.

Ámbitos	Dimensiones
I.-El proceso de enseñanza y aprendizaje.	1. Condiciones materiales, personales y funcionales: Infraestructuras y equipamientos del centro; profesionales: profesorado y personal no docente; alumnado; organización de tiempos, materiales y espacios. 2. Desarrollo del Currículo: Objetivos y contenidos. Metodología. Evaluación; Plan de atención a la diversidad y Plan de Orientación. 3. Resultados escolares.
II.-La organización y funcionamiento	4. Los documentos programáticos del centro: PEC, PCE, PGA y Memoria. 5. Funcionamiento: órganos de gobierno; órganos de coordinación didáctica; gestión de recursos y servicios complementarios; asesoramiento de servicios de apoyos e Inspección educativa.

	6. Procesos de toma de decisiones, clima de relación y convivencia. Reglamento de régimen interior.
III.-El centro educativo y su entorno	7. Condiciones del entorno. 8. Relaciones con otras instituciones. 9. Actividades extracurriculares y complementarias.
IV.-El centro y los procesos de cambio e innovación	10. Planes de evaluación, formación e Innovación.

La evaluación externa de los centros docentes, complementaria de la anterior, integra las actuaciones evaluadoras de la Inspección de educación con la evaluación diagnóstica censal del alumnado de 3º de Educación Primaria y de 3º de la ESO, y es objeto de descripción en el apartado 7º de este Documento.

Tal y como se ha comentado, la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha también contempla el uso de modelos de calidad y su posterior certificación por la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC), según los requerimientos de la Norma ISO-9001:2000, que forman la red EDUCAL-CLM, en centros de titularidad pública que imparten enseñanzas de Formación Profesional específica. La evaluación con el modelo de gestión de calidad, regulado por Orden de 11 de octubre de 2004, se lleva a cabo en once centros de la Comunidad Autónoma.

La evaluación de programas

La evaluación de programas configura un ámbito de práctica evaluadora habitual que se viene desarrollando, asociado, en la mayoría de los casos, a planes estratégicos y programas de carácter experimental.

El programa de evaluación se diseña siguiendo los modelos de Stufflebeam o de Crombach. La finalidad es conocer la puesta en marcha, el desarrollo y la finalidad del programa y los objetivos son valorar el contexto, el diseño, el proceso y los resultados (incluyendo el impacto).

El sistema de indicadores se organiza en torno al ámbito que corresponde a cada objetivo y se organiza dentro de cada uno de ellos mediante indicadores. El referente de juicio es la normativa y como criterios se utilizan los de suficiencia, viabilidad, coherencia, relevancia, etc.

El procedimiento recoge en todos los casos, el análisis de documentos, la recogida de opiniones y las sesiones comunicativas mediante grupos de debate o grupos diagnóstico. El proceso se distribuye de acuerdo con una secuencia temporal que incluye un momento inicial, de proceso y final a lo largo del curso y termina con un informe y una propuesta de mejora.

Con esta estructura se han realizado, desde que se asumieron las competencias en materia educativa, distintos estudios:

Curso	Estudio
2000-2001	Experiencias de modificación de jornada escolar. Modelo y materiales para la evaluación de los Centros de Profesores y Recursos.
2001-2002	Programa de formación con la Universidad.

	Programa Althia.
2002-2003	Programa de Gratuidad de materiales. Programa de Diversificación Curricular.
2004-2005	PIMO (Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en los centros de educación infantil y primaria)[23]. Intervención de educadores sociales (Plan de mejora de la educación secundaria). Plan experimental de EALI (Equipos de Atención Lingüística al Alumnado Inmigrante y Refugiado). Programa de Prácticas del alumnado universitario en los centros públicos.
2005-2006 (en proceso: realizada la evaluación inicial)	Plan de Lectura. Centros territoriales de recursos para la orientación, la atención a la diversidad y la interculturalidad. Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural. Plan PROA. Implantación de la primera lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de educación primaria.

La evaluación del profesorado

Omite el documento la evaluación de la práctica docente del profesorado, en cualquiera de sus acciones (incluiría la práctica asesora o la inspectora...). Desconocemos si esa omisión es consciente pues se piensa que debe quedar oculta en el ámbito de los juicios de valor que el alumnado, los docentes, las familias y, en general, la sociedad hace cada día.

En el momento actual, las prácticas de evaluación del profesorado están asociadas a distintos procesos voluntarios y, como tales, quedan recogidas en nuestra Comunidad Autónoma asociadas a la consolidación del complemento de dirección, al acceso a la dirección (se mantiene), a las distintas asesorías de CPR, CTROADI, a las licencias por estudio y al acceso como profesor asociado a la Universidad mediante Convenio de colaboración. Todos estos procesos de evaluación contemplan el análisis de documentos, la observación de la práctica, la autoevaluación y la valoración de otros.

La evaluación del alumnado

Sin entrar, aunque sería necesario, en las características de la evaluación del rendimiento obtenido por los alumnos en cada una de las áreas, en relación con la evaluación del alumnado destaca:

- El análisis anual que la Inspección de educación realiza por centros, zonas y provincias de los resultados obtenidos en cada una de las áreas y en el conjunto del curso, identificando el alumnado que promociona y titula. Este análisis también se incluye en el informe final del sistema de indicadores.
- El estudio realizado, durante los cursos 2001-02 y 2002-03,de identificación de las Competencias Básicas en Educación Infantil y en la Educación Obligatoria (pendiente de publicación) en el que participaron 2.476 profesores de las distintas etapas y 81 componentes de otros sectores de la comunidad educativa. En dicho estudio se seleccionaron como básicas[24]:

[23] La descripción del contenido de la mejora y de su evaluación se recoge en el apartado 5.7

[24] Criterios de adecuación (significatividad psicológica y epistemológica) y funcionalidad.

- Cuarenta y tres competencias básicas al concluir la educación infantil: 13 del ámbito de instrumentos culturales (30%); 12 del ámbito de comunicación y representación (28%); 10 del ámbito de autonomía personal (23%); y 8 del ámbito socioafectivo (19%).
- Sesenta y nueve al concluir la educación primaria: 19 del ámbito de autonomía y socialización (27%); 34 de comunicación y aprendizaje (50%); 16 de conocimiento de si mismo y del entorno (23%).
- Y sesenta y seis en educación secundaria obligatoria: 30 para el ámbito de autonomía, socialización y orientación laboral (46%); 16 para el ámbito cultural y sociolingüístico (24%); y 20 al ámbito Científico (30%).

Por último, se incluye la evaluación diagnóstica al alumnado de 3º de educación primaria y 3º de educación secundaria, cuya descripción se realiza en el apartado 7º.

La colaboración con el INECSE y el resto de CCAA

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ha participado en todos los estudios realizados por el INECSE (función directiva (2001); evaluación de educación infantil (2004), primaria y la ESO (2001); PISA 2000, 2003 y 2006 –sin ampliación de muestra-; y la del PIRLS (2006) y ha colaborado con el resto de CCAA, especialmente en la estudio de identificación de las competencias básicas en TIC (2002).

6.9. CATALUÑA

1. ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CALIDAD

La Ley orgánica 111990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) contempla la evaluación como un elemento necesario para la calidad de la educación y la adecuación a las demandas sociales y a las necesidades educativas.

A partir de la creación del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (1993) se pusieron en marcha diferentes líneas de evaluación del sistema, en colaboración con los centros educativos, la Inspección de Educación, la Dirección General de Ordenación, etc.

a. La obtención y la publicación periódica del *Sistema de Indicadores de Enseñanza de Cataluña,* con el objetivo de definir, fijar y elaborar un núcleo de indicadores comparables en el ámbito internacional, seleccionados de la OCDE, y otro núcleo de indicadores coordinados y comparables con el ámbito estatal e internacional.
b. *Evaluaciones generales de las diferentes etapas educativas.* Desde su inicio, estas evaluaciones han ido ligadas a la aplicación de la LOGSE y coordinadas por el INECSE. La mayoría de veces se ha ampliado la muestra estatal para poder obtener datos significativos para Cataluña.

   Periódicamente se han realizado evaluaciones de las diferentes etapas educativas de la enseñanza obligatoria para conocer los resultados del alumnado en relación con los objetivos mínimos del currículum establecidos por el Estado y también las variables de contexto y de procesos educativos que pueden incidir en estos resultados.

   En cuanto a las áreas evaluadas, también desde el comienzo, se ha elaborado en Cataluña una prueba de lengua catalana y una de conocimiento del medio social y cultural.

   Los estudios se han realizado cada cuatro años y las pruebas se han elaborado con unos ítems de anclaje que permiten comparar los resultados y detectar posibles tendencias.

   En la primaria, se han realizado en los años 1995, 1999 y 2003. En la secundaria, la muestra del año 1996 incluía alumnado de la antigua EGB, de BUP y de formación profesional. Se hizo una segunda edición de las pruebas en el año 2000.

c. *Evaluación de las competencias básicas.* En el 2001 se inicia un proceso de evaluación del dominio de las competencias básicas por parte del alumnado de cuarto de primaria y segundo de ESO que pretende favorecer tanto la evaluación de centros (interna y externa) como la evaluación del sistema educativo.

d. *Evaluación de áreas específicas.* Responde a una preocupación compartida con otros países (Comisión de las Comunidades Europeas) para conocer los resultados del alumnado y también los procesos educativos en ámbitos relevantes, por su carácter de aprendizaje básico como la comprensión lectora o la competencia matemática y científica, o por su carácter emergente en un mundo globalizado como la lengua inglesa-Proyecto *Orator* y el conocimiento y uso de las TIC (SITES M2). La participación de Cataluña en el Proyecto PISA,

coordinado por la OCDE, y el Proyecto TIMSS, coordinado por el IEA, se ha realizado en el marco de la participación del Estado y coordinada por el I NECSE.

e. Otros estudios:
   - *El clima escolar en los centros de secundaria de Cataluña* (1996-97). Este estudio respondía a la demanda de la Consejería de Enseñanza de elaborar un informe y unas propuestas en relación con el clima escolar existente en los centros docentes de Cataluña sostenidos con fondos públicos, a fin de que las propuestas se convirtieran en una buena herramienta para iniciar la reflexión y mejorar y establecer compromisos y actividades que permitieran a los centros evolucionar.
   - *La Evaluación de la Acción 1 de Comenius-Programa Sócrates en el marco de la Comisión Europea. Curso* 97-98. Evaluación llevada a cabo en el marco de la Comisión Europea que consistió en el diseño y pilotaje de instrumentos para evaluar las acciones del Programa Sócrates-Comenius 1.

La Ley orgánica 911995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD) establece que las administraciones educativas tienen que poner en marcha planes de evaluación de aplicación periódica a los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

La Orden de 20 de octubre de 1997, por la que se regula en Cataluña la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, define las actuaciones de evaluación interna y externa, y determina dos ámbitos de evaluación: el de la enseñanza-aprendizaje y el organizativo.

La evaluación interna fue realizada por los propios centros, con la participación de los órganos de gobierno y de coordinación y los diferentes sectores de la comunidad educativa; la evaluación externa, por la Inspección de Educación.

Para la implementación y generalización de la evaluación interna de los centros docentes, en el marco de la Orden de 20 de octubre de 1997, desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa se llevaron a cabo una serie de actuaciones. Así, se puso a disposición de los centros un conjunto de materiales orientativos como una estrategia metodológica para cumplir una de las principales finalidades de la evaluación: analizar las situaciones o los fenómenos educativos para comprenderlos y poder generar, a partir de ahí, intervenciones de mejora cuando fuera necesario. También con el objetivo de reflexionar acerca de las diversas técnicas de recogida de información y elaboración del autoinforme evaluativo y, posteriormente y de manera más detallada por su carácter más preciso, presentar las técnicas de prueba, pensadas fundamentalmente para los análisis estandarizados de los procesos y resultados de los aprendizajes.

También desde la Dirección General de Ordenación se promovió el *Proyecto de Calidad y Mejora Continua,* que consistió en el uso de modelos de referencia como el modelo EFQM y la norma ISO 9001. Esta experiencia pasó a depender totalmente de la Dirección General de Formación Profesional durante el curso 1999-2000.

Dado que el inicio del primer plan trienal de la evaluación interna coincidía con el curso siguiente al de la primera promoción de alumnado que había estudiado en el marco de las enseñanzas de la LOGSE, de una manera general los planes de evaluación interna empezaron primero en los centros de educación infantil y primaria, y tres años más tarde lo hicieron los centros de secundaria.

Asimismo, el *Plan director de la Inspección de Educación (1997-2001)* determina un dispositivo específico de este periodo para la evaluación externa de los centros

docentes sostenidos con fondos públicos, tanto de primaria como de secundaria obligatoria.

Las actuaciones, tanto de evaluación interna como de evaluación externa, se orientan a analizar la organización y el funcionamiento de los centros docentes para proporcionarles elementos para reflexionar sobre la propia praxis y tomar decisiones de mejora en relación con la planificación y el desarrollo de la organización y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Conferencia Nacional de Educación 2000-2002

En el marco del *Programa de Educación 2000-2004,* la Conferencia Nacional de Educación fue una iniciativa organizada desde el Consejo Superior de Evaluación que consistía en hacer un diagnóstico exhaustivo del sistema educativo catalán, una vez cumplido el calendario de aplicación de la reforma educativa de la LOGSE. Así, se marcaron como objetivos fortalecer el compromiso de la comunidad educativa y de la sociedad en la mejora del sistema educativo, plantear el análisis del sistema para llegar a soluciones de consenso, conseguir explicitar los criterios organizativos que se consideran más adecuados para nuestro sistema educativo y consolidar los principios básicos, modificando, si es preciso, ciertas estrategias de acción.

La definición de las competencias básicas que el alumnado debería haber adquirido al finalizar la educación obligatoria y su gradación entre primaria y secundaria fue un trabajo coordinado por el Consejo que recibió un gran impulso en el marco de la Conferencia Nacional de Educación. En el caso de las TIC y de la educación física y artística se realizó en colaboración con otros organismos de evaluación de diferentes Comunidades Autónomas. En lo que concieme a la evaluación de los aprendizajes, a la orientación y a las tutorías educativas, se diseñó un plan específico dentro de la Conferencia para hacer un diagnóstico y valoración, y definir unas propuestas de mejora de estos ámbitos.

Plan director de la Inspección de Educación 2002-2006

Entre las actuaciones de la Inspección de Educación para el periodo 2002-2006, es preciso señalar las referidas a la evaluación, que se concretan en el *Plan específico de evaluación externa de los centros docentes.*

Este plan significa la continuación de la actividad evaluadora de la Inspección de Educación iniciada anteriormente en los centros de educación infantil y primaria, porque presta una atención preferente a la etapa de ESO implantada ya de manera generalizada, realizando también una aplicación específica en el segundo ciclo de la educación infantil.

La Orden 289/2002 ratifica y complementa las líneas y criterios de actuación de la Inspección de Educación en un periodo determinado, que se concretan en cada plan director, con el objetivo de dar coherencia global a las actividades de los inspectores e inspectoras de educación. Asimismo define las actividades específicas de supervisión, asesoramiento y evaluación que los inspectores/se tienen que llevar a cabo en los centros docentes.

Las actuaciones específicas que se priorizan en el Plan son las siguientes:

- Actuaciones focalizadas en una etapa o nivel de las enseñanzas de régimen general, en enseñanzas de régimen especial y en otras enseñanzas.
- Actuaciones focalizadas en procesos concretos de gestión educativa de los centros docentes, como la consecución de las competencias básicas por parte del alumnado, los planes estratégicos y los planes de evaluación interna.
- Actuaciones focalizadas en la respuesta escolar a determinados planteamientos

de atención e innovación educativa, como la atención al alumnado inmigrado, los usos lingüísticos y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros docentes.

De acuerdo con el Decreto 13212001, de 29 de mayo, que establece la regulación de los planes estratégicos de los centros docentes públicos, se ha diseñado el *Proyecto de Autonomía de Centros* (PAC), que es una estrategia del Departamento de Educación para mejorar la calidad del servicio educativo que prestan las escuelas públicas y, en particular, para reducir el fracaso escolar, mejorar el rendimiento general del alumnado y favorecer la cohesión social. Por lo tanto, las características distintivas del PAC son: obtención de más margen de autonomía por parte del centro, gestión basada de la planificación estratégica y formalización de un acuerdo entre el centro y el Departamento de Educación.

Este proyecto pretende favorecer la participación de centros de todo el territorio y de diversas tipologías, entornos y niveles de complejidad. Se han planificado dos iniciativas complementarias. La primera se articula a través de una convocatoria pública de autorización de planes estratégicos para la promoción de la autonomía, mientras que la segunda se dirige especialmente a centros de secundaria con alumnado en riesgo de exclusión social.

La Inspección educativa prepara una evaluación específica con estos centros, haciendo un seguimiento del proceso de mejora de su autonomía de gestión.

Plan de Evaluación. Proyecto del Departamento de Educación

El Programa 2004-2007. Una educación para la Cataluña del siglo XXI ha sido concebido como una herramienta de trabajo flexible y abierta a la participación de la sociedad. Un programa que establece los objetivos generales y las actuaciones principales con el horizonte de avanzar hacia la mejora de la educación para toda la población escolar. Uno de estos objetivos es trabajar para conseguir una escuela innovadora y de calidad. En este sentido, uno de los factores de primer orden para la mejora de la calidad de la educación es la evaluación.

Así, pues, durante el primer semestre del 2004, el Departamento de Educación creó una Comisión del Plan de Evaluación integrada por diferentes unidades: el Consejo Superior de Evaluación, la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, la Dirección General de Administración y Servicios, la Dirección de Planificación Educativa y la Subdirección General de la Inspección de Educación.

El Plan de Evaluación nace con la voluntad de coordinar todas las acciones evaluativas que realiza el Departamento de Educación para garantizar la eficacia y la eficiencia del sistema y orientar las actuaciones de evaluación de los centros educativos.

El diseño de la evaluación parte de una perspectiva global, sistémica, cultural y participativa.

Se contemplan tres tipos básicos de acciones evaluativas:

- Sistema de indicadores (de control, de recursos, de procesos y escolarización, de resultados)
- Estudios de evaluación
- Investigación en evaluación

La coordinación de los diferentes ámbitos de evaluación exige, para que sea efectiva, considerar:

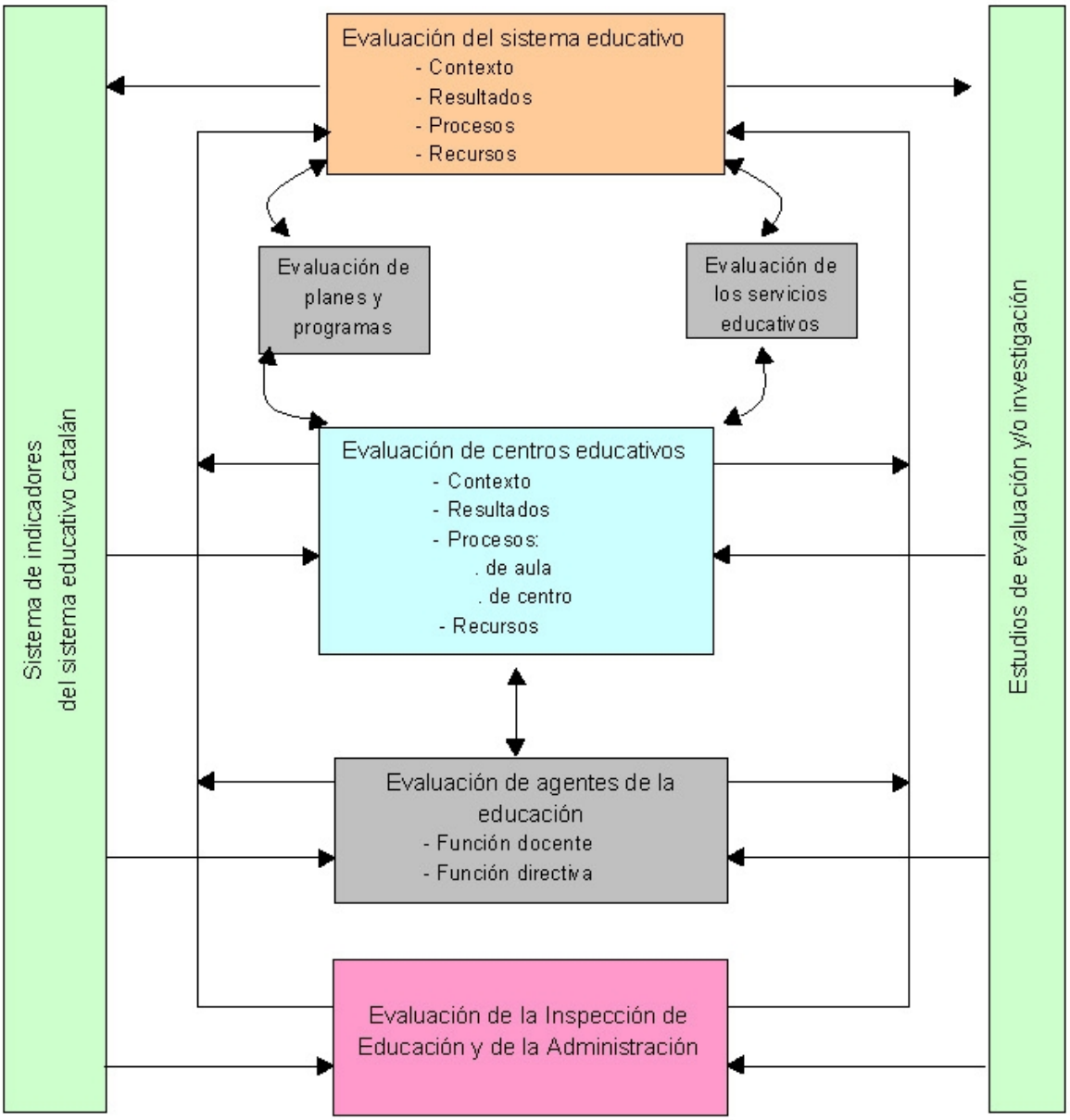
Una serie de elementos:

- Concepto de calidad compartido, inspirado en los mismos valores y principios.
- La incidencia de toda la actividad evaluativa en la mejora de la calidad.
- Un sistema de indicadores coherente, basado en el mismo concepto de calidad.

Una serie de condiciones:

- La definición de planes de evaluación sucesivos que concretan el conjunto de las acciones.
- La selección y el intercambio de información evaluativa.
- La gestión de la evaluación a partir de modelos protocolizados e informatizados.
- El establecimiento de relaciones de interdependencia de las informaciones obtenidas desde los diferentes ámbitos, de manera que se potencien los resultados.

Este esquema ilustra los ámbitos de la evaluación y la forma como se interrelacionan:


Sistema de indicadores
del sistema educativo catalán
Evaluación del sistema educativo
- Contexto
- Resultados
- Procesos
- Recursos
Evaluación de planes y programas
Evaluación de los servicios educativos
Evaluación de centros educativos
- Contexto
- Resultados
- Procesos:
. de aula
. de centro
- Recursos
Evaluación de agentes de la educación
- Función docente
- Función directiva
Evaluación de la Inspección de Educación y de la Administración
Estudios de evaluación y/o investigación

Concreción del Plan de Evaluación del Departamento de Educación para el año 2006

La concreción temporal del Plan de Evaluación en un periodo de cuatro años queda reflejada en el Plan Plurianual. A su vez, éste tiene concreciones anuales y pretende ver de manera integrada el conjunto de actividades de evaluación referidas a los diferentes ámbitos y agentes del sistema, de modo que se perciba su carácter global y sistémico y su coherencia, y se favorezca, tanto como sea posible, la simplificación de los procesos evaluativos, la participación en la evaluación de todos los implicados y su utilidad para la mejora.

Evaluación del sistema. La responsabilidad corresponde al Consejo Superior de Evaluación. La información se obtiene a través de los propios programas y también de la evaluación diagnóstica de centros que realiza la Inspección de Educación. Por lo tanto, los centros que configuran la muestra coinciden a menudo para triangular y validar la información. En estos momentos la evaluación se centra básicamente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

EVALUACION DEL SISTEMA

Estudio	**Objetivo**	**Edades y niveles**	**Áreas**	**Muestra**
PISA2006 (OCOE)	Obtener indicadores internacionales de rendimiento	15 años 4° ESO	Ciencias, Matemáticas, Comprensión lectora	60 centros 1.600 alumnos
SITES 2006 (IEA)	Conocer el uso de las TIC en prácticas pedagógicas	2° ESO	Uso de las TIC (Ciencias, Matemáticas)	400 centros 1.600 profesores Coordinadores
Inglés	Conocer el nivel de Inglés	4° ESO	Lenguas extranjeras	50 centros 1.600 alumnos
Ciencias sociales	Evaluar conocimientos	4° ESO	Geografía, Historia	50 centros 1.600 alumnos
Valores y educación ciudadana		4° ESO	Transversal	50 centros 1.600 alumnos
Estudio socio-demográfico	Conocer los usos lingüísticos del alumnado y los	4° ESO	Indice socio-económico y usos	50 centros 1.600 alumnos
PIRLS (IEA)	Conocer el nivel de comprensión lectora del	4° primaria	Lengua	Muestra estatal
Competencias Básicas	Mejorar el aprendizaje	2° ESO	Ámbito matemático	200 centros

Evaluación de centros. La evaluación de centros corresponde a la Inspección de Educación y en ella participan directamente los centros educativos. Destaca la implantación de un modelo de Evaluación Global Diagnóstica de Centro que permite la utilización de la información para estudios del sistema. Se mantiene, además, una evaluación focalizada, continuación del *Pian de Evaluación Externa de la inspección 2002-2006.* La evaluación global diagnóstica se relaciona con el Programa de Autonomía de Centros, es decir, con la planificación estratégica.

Las **Competencias Básicas** dependen de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y la Inspección hace el seguimiento para asegurar la evaluación interna de los centros. El Proyecto de Calidad y Mejora Continua depende de la Dirección General de Formación Profesional y de la Inspección.

EVALUACION DE CENTROS				
Estudio	**Objetivo**	**Edades y niveles**	**Areas**	**Muestra**
Evaluación Global Diagnóstica	Mejora el aprendizaje del alumnado. Tornar decisiones de mejora. Planificación estratégica	Centro	161 indicadores: Contexto, Resultados, Procesos: organizativos y aula. Recursos	121 centros: (96 secundaria y 25 primaria)
Evaluación Externa focalizada	Mejorar el aprendizaje del alumnado. Tomar decisiones de mejora de centro	Centro	Temas organizativos y/o curriculares	270 centros
Competencias Básicas	Mejorar el aprendizaje del alumnado. Tornar decisiones de mejora de centro	2°ESO Centro	Ámbito matemático	200 centros
Proyecto de Calidad y Mejora Continua	Mejorar la gestión de centros	Centro	Indicadores de procesos (150)	50 centros dos o más ciclos forrnativos
Evaluación Interna centros	Mejorar el centro	Centro	Ternas organizativos y curriculares	Todos los centros

Evaluación de planes y programas y servicios. La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa evalúa la calidad de los programas y servicios a través de la valoración de la incidencia en los centros que realiza la Inspección.

EVALUACION DE PLANES Y PROGRAMAS Y SERVICIOS				
Estudio	**Objetivo**	**Edades y niveles**	**Áreas**	**Muestra**
Servicios educativos integrados	Valorar la incidencia del servicio en la mejora de los	Servicios y centros		12 servicios educativos integrados
Aulas abiertas	Valorar la incidencia de la innovación en el	Centro	Atención a la diversidad	90 aulas
Unidades de apoyo a la educación especial	Valorar la incidencia de la innovación en el funcionamiento del	Unidades de apoyo a la educación especial	Atención a la diversidad	30 unidades
Aulas de acogida	Valorar la incidencia de la innovación en el	Aulas acogida	Atención a la diversidad. Lengua	200 centros

Evaluación de la función pública docente. Se implementa una valoración de la función directiva y de la función docente de una manera integrada, de acuerdo con la aplicación de los cambios derivados del decreto de selección de directores y del decreto sobre personal interino. La finalidad de la evaluación es la mejora de la función, pero puede tener consecuencias con relación a la continuidad de cargos, por parte de los directores, o de contrato, en los interinos. La Inspección realiza la evaluación con la participación conjunta de la dirección del centro y el profesorado.

EVALUACION DE LA FUNCION PUBLICA DOCENTE				
Estudio	**Objetivo**	**Edades y**	**Areas**	**Muestra**
Evaluación de la dirección en prácticas	Mejorar la función Permite la continuidad después del primer año		Organización centro	Directores en prácticas: 1.300
Evaluación de la dirección procesal en tres años	Mejorar la función Permite la continuidad por tres años al acabar el		Organización centros	1.300 directores
Evaluación de opositores en prácticas	Mejorar la función Permite la continuidad después del primer año		Organización del aula y función	1.245 opositores
Evaluación de profesorado el primer año	Acompañar y mejorar la función docente. Permite la continuidad después del primer año		Organización del aula y función docente	1.800 interinos

Evaluación de la Inspección de Educación. Durante el curso 2005-2006 se está realizando la evaluación del *Pian director de la inspección 2002-2006.* El *Pian director 2006-2010* incluye una propuesta de evaluación de la Inspección, en la cual participarán la comunidad educativa, la Administración educativa y la propia Inspección.

2. REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE EL SISTEMA EVALUATIVO GLOBAL

A pesar de reconocer los esfuerzos realizados por parte de los sectores implicados en todas las acciones evaluativas a lo largo de estos últimos años, lo cual ha incrementado el conocimiento y la experiencia de la evaluación tanto respecto a los centros como al sistema educativo, constatamos que también es necesario:

- Una mejor vinculación entre las actuaciones evaluativas efectuadas (evaluación interna, evaluación externa y competencias básicas):
- Una relación más explícita entre los resultados de la evaluación y la toma de decisiones para la mejora:
- Una mejora de la percepción que el profesorado tiene sobre la utilidad de las evaluaciones llevadas a cabo.

Y en este sentido apuntamos una serie de consideraciones:

1. El plan de evaluación actual (Abril de 2005) es muy ambicioso y es preciso adaptarlo al ritmo, el calendario y las prioridades del sistema en general y de los centros en particular.
2. Los procesos evaluativos no siempre están suficientemente coordinados, muy especialmente los de evaluación externa e interna de los centros, que deberían estructurarse desde perspectivas más unitarias.
3. Los procesos evaluativos no siempre tienen carácter global. Deben focalizarse en todos los elementos significativos del ámbito a evaluar, tienen que considerar tanto los procesos como los resultados y tienen que ir asociados a la toma de decisiones de mejora. Si se olvidan estos aspectos, se deslegitima la acción evaluativa
4. La evaluación genera mucha información y no siempre se utiliza adecuadamente para trasladarla a decisiones de mejora. Muy a menudo se agotan las energías en la recogida de información y no se garantiza el cumplimiento de las consecuencias que se derivan. Es preciso organizar también el seguimiento sobre el cumplimiento de las decisiones que se derivan de los procesos evaluativos.
5. No siempre son claras las políticas de información a la comunidad. La falta de información, la información impropia o simplemente la tardanza en informar generan fácilmente actitudes de las que pueden derivar consecuencias perversas.
6. Es preciso luchar contra el peligro de convertir los procesos evaluativos en procesos puramente burocráticos. Muy a menudo se genera la percepción que evaluar se limita al cumplimiento formal de una obligación.
7. Es preciso insertar el proceso de evaluación en el marco participativo de la comunidad educativa. Sin participación no hay implicación y sin

ésta no hay mejora. No siempre los procesos seguidos priorizan la participación como elemento clave del sistema.

8. La Administración educativa, incluida la Inspección de Educación, ha de desarrollar criterios y procedimientos para evaluar su funcionamiento. Para realizar esta evaluación se deberían de tener en cuenta los criterios y las opiniones de la comunidad educativa.
9. La implantación de los procesos de evaluación debe realizarse cuidadosamente, pero con decisión, favoreciendo la formación de los implicados y tratando de sumar voluntades y no restándolas. En muchas ocasiones la evaluación se convierte en elemento de confrontación en algunos centros.
10. Es preciso, en definitiva, mantener el carácter cultural de la evaluación, que exige actuar con prudencia en todos los aspectos mencionados.

3. DETALLE CRONOLÓGICO DE LAS ACTUACIONES DESARROLLADAS EN CATALUÑA RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN

1993: Decreto 30511993, de 9 de diciembre, de creación del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (Ley orgánica 111990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)).

1994-1995: Comienza la elaboración del sistema de Indicadores de Enseñanza

1997: Orden de 20 de octubre de 1997, por la que se regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (Ley orgánica 911995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD))

- Evaluación externa de centros: Plan director de la Inspección de Educación (1997-2001)
- Evaluación interna de centros

2000-2002. *Conferencia Nacional de Educación:* Competencias básicas

2001: Evaluación de Competencias básicas en cuarto de primaria y segundo de ESO

2002-2006: *Plan director de la Inspección* de *Educación*

2004-2008: *Plan de Evaluación. Proyecto del Departamento de Educación.*

6.10. EUSKADI

Este tema, en lo que se refiere a la Comunidad Autónoma del País Vasco, ha sido abordado y descrito en el capítulo anterior, concretamente en los puntos 5.1, 5.2 y 5.7.

Se adjuntan los textos de la *Orden de 8 de enero de 2003 de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco por la que se autorizó la puesta en marcha de un Proyecto Piloto de Investigación Experimentación Educativa denominado "Sistemas de Gestión de Calidad"*, así como el texto de la Resolución de 29 de junio de 2004, del Viceconsejero de Educación, del Departamento de Educación, Universidades e investigación del Gobierno Vasco, por el que se convoca a los Centros Públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria para la realización de Proyectos de Investigación y Experimentación Educativa denominados: "Sistema de Gestión de la Calidad".

6.11. EXTREMADURA

Existe un amplio acuerdo actualmente sobre la necesidad de la evaluación para conocer cómo están funcionando los centros docentes e impulsar, a partir de la información obtenida, procesos de cambio en los que participe toda la comunidad educativa. Además, los expertos en el ámbito educativo consideran especialmente importante que exista una confluencia entre la evaluación interna de los centros, aquella que realizan principalmente los profesores para diagnosticar los puntos fuertes y débiles de su centro, y la evaluación externa, aquella realizada por un equipo externo a la escuela que aporta una información contrastada sobre su funcionamiento y sus resultados.

La Consejería de Educación de la Junta de Extremadura es consciente de la importancia de una evaluación externa que ayude a la reflexión interna de los centros, que sea amplia y equilibrada, que evite la competencia entre los centros y que sea ágil en la devolución de la información. Para conseguir este objetivo, estableció un conjunto de características y buscó un modelo disponible y adaptado a la realidad extremeña que las cumpliera.

La Orden de 26 de Agosto de 2002 regula normativamente nuestro modelo de evaluación, responsabilizando a la Inspección de Educación de la Evaluación Externa, sin perjuicio de la posibilidad de Convenios con entidades especializadas en evaluación y asesoramiento de Centros.

Nuestro modelo de evaluación externa reúne un conjunto de características que facilitan la toma de conciencia de los problemas, ayudan a la mejora de los centros, evita la competencia entre ellos y tiene en cuenta el contexto social de los centros, sus procesos, los resultados de los alumnos y la valoración de la comunidad educativa. Sus principales rasgos son:

- **Evaluación contextualizada.** Los datos recogidos deben tener en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentra el centro.
- **Evaluación comparada.** No debe haber comparación entre escuelas aunque es positivo que cada escuela reciba información sobre los resultados obtenidos por las escuelas de su mismo contexto social y por la totalidad de las escuelas participantes en la red.
- **Evaluación confidencial.** La información de cada centro sólo debe ser conocida por el propio centro, a través de sus órganos correspondientes.
- **Interpretada por los propios centros y profesores.** La información que se proporciona debe ser analizada y valorada por cada centro. Son ellos los que pueden comprender mejor el alcance de los resultados obtenidos y pueden explicarlos con mayor seguridad ya que conocen la historia de la escuela, su cultura, los problemas que se han vivido y las decisiones que se han adoptado.
- **Evaluación amplia y convergente.** La evaluación no puede orientarse solamente hacia los resultados académicos de los alumnos, también ha de valorar sus actitudes y estrategias de aprendizaje, los procesos de centro y de aula y las valoraciones de padres, profesores y alumnos.

- **Evaluación formativa.** La función de la evaluación debe ser colaborar con las escuelas para que se conozcan mejor y puedan diseñar estrategias de cambio.
- **Evaluación continuada.** La evaluación debe mantenerse durante varios años para permitir que los centros analicen su trayectoria y sus propias propuestas de cambio.

Nuestro modelo de evaluación, desarrollado con la colaboración técnica del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, (IDEA), comparte estas características y se basa en un modelo amplio y equilibrado en el que se tienen en cuenta las principales dimensiones que afectan al funcionamiento de los centros: **entrada, contexto, procesos y resultados**. En cada uno de ellos se establecen varias dimensiones. El nivel de entrada incluye los resultados iniciales de los alumnos al incorporarse a la educación secundaria, lo que se considera fundamental para analizar los cambios que se producen a lo largo del tiempo y determinar con mayor fiabilidad el valor añadido de la escuela. El nivel de contexto se refiere al contexto sociocultural. Todos los estudios ponen de relieve la influencia del contexto sociocultural en los resultados que obtienen los alumnos. El nivel de los procesos incluye dos ámbitos: los de organización y funcionamiento del centro y los más específicos del aula. Por lo que se refiere a los procesos institucionales, se incluye el conocimiento del funcionamiento del centro, la participación, el clima de trabajo, la valoración el equipo directivo y del trabajo en el seminario didáctico, las relaciones con los alumnos y las expectativas sobre el centro escolar. En relación con los procesos de aula, se ha tenido en cuenta especialmente la planificación de la enseñanza, la innovación en la evaluación de los alumnos, la amplitud de los contenidos y la capacidad para mantener un ambiente de trabajo ordenado. También se ha considerado un factor de buena enseñanza la preocupación por enseñar adecuadamente a la diversidad de los alumnos.

El nivel de resultados se centra principalmente en los alumnos, pero incluye también la opinión de los padres y de los profesores. En relación con los alumnos, se evalúan los aprendizajes en las principales áreas curriculares (Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales e Idioma) así como sus Habilidades metacognitivas, Estrategias de aprendizaje y Actitudes. Los alumnos completan también un cuestionario en el que manifiestan su opinión sobre el funcionamiento del centro, las calificaciones que obtienen, la preparación recibida y sobre sus profesores, tutores y compañeros. Los padres también expresan su opinión a través de un cuestionario sobre el funcionamiento del centro, la atención que reciben, la disciplina que hay en la escuela, las calificaciones de sus hijos y las actividades extraescolares. La valoración de los profesores se resume en su satisfacción por el funcionamiento del centro y por las condiciones en las que realizan su trabajo.

Con este modelo se han evaluado hasta la finalización del curso 2004/05 un total de 270 Centros (180 de Educación Primaria, 38% del total y 90 de Educación Secundaria, 48% del total), en lo que no dudamos en calificar como el más amplio e intenso proceso de evaluación que hasta la fecha se ha

realizado en nuestra Comunidad. Este curso se evaluarán 30 más hasta completar los 300 y se inicia un proceso de evaluación de Servicios de Apoyo (8 Centros de Profesores y 8 Equipos Psicopedagógicos). El curso 2006/07 se inicia la reevaluación de los Centros evaluados en el curso 2002/03 para verificar los resultados de los Proyectos de Mejora que se pusieron en marcha. El proceso aporta la máxima utilidad a la Administración educativa para informar del grado de eficacia y de eficiencia de las políticas educativas que se aplican en los centros.

Lo anterior define nuestro modelo general, pero, además, se están realizando otras actuaciones en el ámbito de la evaluación. Destacamos la relacionada con la incorporación de los ordenadores a los Centros y las denominadas “Diseño y Evaluación de un Programa de prevención del estrés laboral en el personal docente” y “Evaluación de la comprensión lectora en los escolares extremeños de Educación Primaria y análisis de la relación entre pobreza de vocabulario y déficit en lectura comprensiva”, ambos procesos con la colaboración de la Universidad de Extremadura.

La Administración asume el compromiso de implementar las medidas necesarias para la resolución de los problemas que se detecten.

6.12. GALICIA

En la Comunidad Gallega hasta ahora solo hubo planes o programas aislados y sin una continuidad que permitiese un análisis longitudinal de la calidad educativa.

Se pueden citar proyectos como el plan ACE que fue la versión gallega del plan EVA del Ministerio de Educación. Pero, aún en este caso, eran planes que permitían una evaluación externa de los centros desde un punto de vista de la gestión, participación, necesidades, etc., pero no estaban orientados a evaluar, ni siquiera a valorar, la calidad educativa y formativa con la que nuestro alumnado se iba a enfrentar a sus deberes profesionales. Es decir, no estaban determinando la profundidad ni la intensidad de adquisición de las **capacidades básicas** del alumno al acabar un nivel educativo o , por ejemplo, la escolarización obligatoria.

Se ha participado también en las evaluaciones internacionales en las que el Estado nos ha permitido. Ahora mismo estamos inmersos, a través del INECSE en:

- Programa PISA 2006. En él hemos ampliado muestra junto con otras CCAA, porque queremos conocer concretamente el grado en que nuestro alumnado adquirió las capacidades básicas a los 15 años.
- Programa PIRLS: primero en la prueba piloto y ahora, en mayo, en la prueba general. Nos indicará la comprensión lectora a los 9 años.
- Otros programas del MEC como son la evaluación de la educación infantil, educación primaria, comprensión oral en primaria, capacidades lectora y de comprensión oral en legua extranjera. En síntesis, estamos participando en todas las actuaciones del INECSE.

A nivel estructural estamos en proceso de organización del Servicio de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, integrado dentro de la Subdirección General de Inspección, Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. La intención de unir la acción inspectora y la acción encaminada a evaluar y promover mejoras de calidad no es otra que la de coordinar los recursos humanos y las actuaciones en los centros de modo más eficaz y ordenado.

Esperamos que la Administración aporte los recursos necesarios y operativos para iniciar el proceso que generará la LOE y la normativa que la desarrolle. Las evaluaciones diagnósticas a mitad de la primaria y de la ESO tienen la importancia suficiente para tener dispuesto un equipo evaluador y promotor de mejoras en los centros, que permiten llevar el sistema educativo español a cotas más a altas, superando los niveles medio - bajo en los que nos

ponen actualmente los diferentes proyectos internacionales y los indicadores de calidad.

6.13. MADRID

La educación de calidad es un factor decisivo en los avances sociales y en la calidad de vida de las gentes, lo que justifica sobradamente que el universo educativo debe perfilar instrumentos destinados a obtener un buen diagnóstico de su realidad, de sus necesidades y de las medidas necesarias que debería adoptar para su mejora. En definitiva una educación de calidad exige una permanente y bien atinada evaluación de calidad.

En la Comunidad de Madrid se realizan notorios esfuerzos para, en una acción coordinada de las diferentes Direcciones Generales y los distintos Servicios educativos, poner en marcha pruebas y programas que propicien un buen diagnóstico y ofrezcan mediadas eficaces y eficientes par el mejoramiento del sistema educativo en la región.

En el capitulo anterior se detallaron algunas de las principales actuaciones que se están llevando a cabo por parte de la Comunidad de Madrid. Así, fruto de una prueba y ante las necesidades detectadas, se elaboró el **Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables .**Para encarar los problemas de convivencia, de fracaso escolar y de absentismo en aquellos colegios e institutos de la región donde se han detectado esas dificultades de forma más perceptible y preocupante, se ha elaborado **el Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios** en el que destacan las medidas destinadas a reforzar la presencia en los mismos de personal cualificado de apoyo y a desarrollar un conjunto de actividades que fomenten la convivencia y la participación en actividades extraescolares.

De igual modo entendiendo que la **Orientación y la Tutoría** suponen dos pilares fundamentales para conseguir una educación de calidad , y como resultado de un estudio realizado por el Servicio de Inspección Educativa (actualmente Subdirección General de Inspección Educativa), se formularon una serie de recomendaciones de cara a reforzar la acción que descansa sobre las mismas, propuestas que afectan a los Centros, a la Inspección y a la Administración educativa .Asimismo, es obvio que una de las tareas permanentes es la del **Fomento de la participació**n como un factor de calidad, es decir, un elemento valioso que puede incidir muy positivamente en el desarrollo y eficacia del proceso educativo, alentando con ello no sólo una escuela más creativa, dinámica y estimulante, sino también una sociedad más justa y solidaria, objetivos a los que apunta el *Plan de fomento de la participación para el año 2006* que piensa desarrollar el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Por su parte, la Dirección General de Ordenación Académica trata de potenciar la **formación permanente del profesorado** considerándola como uno de los objetivos prioritarios para mejorar la calidad de la enseñanza. Para la evaluación del Plan de Formación se tiene en cuenta la información aportada tanto por las Memorias de los Centros de la Red de Formación como, a través de un proceso de detección de necesidades, por el resto de los agentes que

participan en el proceso formativo: las Direcciones de Área Territorial, los centros educativos y el profesorado.

De igual modo, los **padres y las madres**, conscientes de las dificultades, condiciones, oportunidades y retos que la sociedad actual plantea en general a los educadores, deben encarar una **formación permanente** que les ayude a proveerse, por una parte, de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos e hijas y erradicar los que se consideran negativos; y por otra, a formarse en el **ejercicio de la participación,** entendida ésta como un valor medular de la sociedad democrática y –en el ámbito escolar- como una práctica eficiente que conduce a su implicación y colaboración en el quehacer educativo.

Asimismo, para potenciar la función directiva y avanzar en su profesionalización, la Consejería de Educación implantó un nuevo sistema para la **selección de directores** de los centros escolares públicos para obtener los idóneos para estos puestos atendiendo a los principios de publicidad, mérito y capacidades, con la particularidad e que deben presentar y defender un *Proyecto de Dirección*

Señalar también que en marzo de 2005, ha sido firmado un nuevo **Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid**, cuyo periodo de vigencia es el comprendido entre el año 2005 y 2008 y que sustitye al anterior suscrito en el año 1999.

Interesa aquí resaltar el trabajo realizado por la Subdirección General de Inspección Educativa —*Evaluación de Matemáticas, 6.º de Educación Primaria*— que constituye un diagnóstico de la situación del aprendizaje matemático de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, como paso previo necesario para la impulsión de propuestas de mejora en este campo concreto del aprendizaje de los escolares. A continuación se desarrollan las conclusiones y propuestas de mejora de este trabajo.

a) Conclusiones

1. La fiabilidad de la prueba es alta, mayor de 0,80 en todos los modelos.

2. El porcentaje medio de aciertos en la prueba es de 49,6%. Las diferencias entre los porcentajes de las Direcciones de Área Territorial y el porcentaje medio de aciertos en la prueba no son significativas.

3. Tampoco hay diferencias significativas en el porcentaje medio entre niños y niñas.

4. Hay diferencias significativas en el porcentaje medio de aciertos entre los centros, según titularidad. Los centros privados superan en 5 puntos porcentuales a los centros públicos.

5. En el bloque de números y operaciones ha sido en el que los alumnos han obtenido mejores resultados, 55% (porcentaje medio de aciertos). El bloque de geometría, con un 38,4%, es aquel en el que los alumnos han obtenido peores resultados. El bloque de Medida obtiene un 42,4% y el de Gráficos, Estadística y Probabilidad un 52,7%. En las evaluaciones realizadas por el INCE en sucesivos años, tanto en Primaria como en Secundaria, el bloque de Geometría es aquel en que los alumnos obtienen peores resultados. El hecho de que la mitad de los alumnos no sepan calcular superficies, aun en situaciones muy simples, ni descomponer figuras elementales o clasificar formas y cuerpos geométricos, es una indicación, entre otras, de estas deficiencias. Si bien no se han investigado las causas que producen estos resultados, el hecho constatado de que el bloque de geometría obtenga los peores resultados, pone de manifiesto la necesidad de que se analice en profundidad tanto el currículo y horario de esta materia en la Educación Primaria, como los procesos metodológicos y didácticos de los profesores, y que se adopten medidas que permitan mejorar los resultados.

6. En relación con las operaciones cognitivas, hay que destacar la mejora en la habilidad de los alumnos para los procesos de transferencia, codificar y descodificar información y lectura de gráficos. No obstante, es la habilidad de resolver problemas la que da peores resultados en el conjunto de estos alumnos. Por ello, se deberían potenciar las estrategias de resolución de problemas en la clase de matemáticas.

7. El perfil matemático del alumno medio, que es el que está en torno a los 250 puntos TRI, es decir, en torno a la media de las puntuaciones, viene dado por las siguientes competencias:

a) Saben leer y escribir números enteros y decimales e interpretar el sistema posicional.
b) Saben leer gráficos de barras y extraer la información directa que suministran.
c) Identifican y relacionan cantidades con sus correspondientes magnitudes.
d) Identifican las distintas clases de números y también los múltiplos y divisores.
e) Tienen el concepto de fracción como número que representa la parte de un entero y reconocen numerador y denominador.
f) Resuelven problemas en los que se realiza una operación.
g) Saben sumar números enteros y decimales.
h) Identifican los elementos geométricos en una circunferencia.

8. Haciendo un análisis detallado de los rendimientos de los alumnos al término de la Educación Primaria nos encontramos lo siguiente:

• El 51% de los alumnos conoce lo correspondiente al perfil del alumno medio o más.
• Un 2% de los alumnos reduce sus conocimientos matemáticos a leer y escribir números enteros, leer gráficos de barras e identificar los

miembros de una fracción (numerador y denominador) y relacionan cantidades con magnitudes en el Sistema Métrico Decimal.
• Un 15% de los alumnos, además de dominar los contenidos del nivel anterior sabe identificar las distintas clases de números y también los múltiplos y divisores, tiene el concepto de fracción como número que representa la parte de un entero, reconoce el numerador y denominador y resuelve problemas en los que se realiza una operación.
• Un 32% además de dominar los conocimientos anteriores, sabe sumar números enteros y decimales e identifica los elementos geométricos en el plano.
• Un 33% además de dominar los conocimientos anteriores, sabe calcular porcentajes y resuelve problemas en los que tiene que hacer operaciones sencillas con porcentajes, conoce las unidades de peso y tiempo y sabe hacer los cambios de unidades en estas dos magnitudes, identifica figuras geométricas, reconoce las clases de triángulos según ángulos y lados y resuelve problemas en los que aparecen longitudes de polígonos y de la circunferencia.
• Un 17% de los alumnos, además de dominar los conocimientos anteriores, sabe multiplicar números decimales y resuelve problemas en los hay operaciones de suma, resta y multiplicación con números enteros y decimales; calcula porcentajes elementales, tiene el concepto de número fraccionario, maneja los cambios en el Sistema Métrico Decimal, calcula superficies descomponiendo figuras planas en otras elementales, calcula áreas de figuras circulares, tiene idea intuitiva de la probabilidad y estima probabilidades sencillas; sabe sacar información de un gráfico acompañado de texto, sabe representar puntos en el plano conociendo sus coordenadas y mide distancias sobre los ejes de coordenadas.

b) Profesores: dificultades y propuestas de mejora

***Problemática de la enseñanza las matemáticas en Educación Primaria*.**

A la vista del informe que recogía la opinión del profesorado citado, el equipo de inspectores decidió organizar una jornada en la que los 134 profesores de los centros, tanto públicos como privados, en los que se realizó la evaluación reflexionaran sobre las dificultades propias de la enseñanza de esta materia, y sobre las posibles propuestas de mejora. A esta jornada asistieron también los responsables de los Centros de Apoyo al Profesorado, a los que se les pidió su colaboración para coordinar los seis grupos de trabajo en los que se distribuyeron estos profesores.

Dicha jornada se celebró en el C. R. 1. *E. F. LAS ACACIAS,* el día 7 de junio de 2005. Asistieron 118 personas, entre profesores y asesores de Centros de Apoyo al Profesorado. Estas fueron las conclusiones más importantes:

DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

a) Objetivos

- No se tiene claro ni esta unificado en todos los centros *qué es lo que tiene que saber un alumno al terminar la Educación Primaria*
- Mayor incidencia en la aritmética que en el rawnamiento lógico-matemático.

b) Contenidos

- No se cuida *la secuenciación y organización de los contenidos,* por eso a apartados como el de *geometría* no se le da el tiempo adecuado.
- Demasiados contenidos en tercer ciclo: estadística, no; volumen, no.
- Temario demasiado extenso, que se contradice con la necesidad de adaptarse al ritmo del alumnado.
- ¿Son adecuados los contenidos curriculares al desarrollo cognitivo del niño? Quizás, incluso, sean poco ambiciosos. Por otra parte, también nos planteamos que sería adecuada una redistribución de los contenidos a lo largo de la Educación Primaria.

c) Metodología

- No existen criterios claros ni consensuados en el centro acerca de *cómo enseñar las matemáticas.*
- *El tipo de agrupamiento* impide una adecuada atención a la diversidad, y a la adaptación al nivel de conocimientos previos de los alumnos.
- No se utilizan metodologías motivadoras.
- Poco uso de la informática.
- Grupos de alumnos heterogéneos, tanto por sus capacidades como por su extracción social.
- Elección de metodología y organización que se adecue a la realidad concreta de cada Centro. Esto va ligado a la heterogeneidad comentada en el punto anterior.
- Falta de un trabajo manipulativo y práctico en el área de matemáticas.
- Se echa de menos la reflexión sobre la metodología que utilizamos y la oportunidad del cálculo mental, las rutinas, la resolución de problemas, la estimación, la utilización del error en el aprendizaje, etc.

d) Recursos y materiales

- Se utiliza demasiado el libro de texto y no se utilizan materiales manipulativos.
- Necesidad de formación adecuada para el uso de metodologías y materiales TIC.
- Falta de tiempo para llevar a cabo métodos constructivistas.
- Los libros no son los más adecuados.
- El uso del libro de texto en Primaria cabe considerarse como inútil.
- Incidencia de los libros de texto en la adquisición de rutinas y contenidos; sería conveniente una revisión de los textos

e) Evaluación

- Consideramos una cuestión fundamental la de *cómoevaluar;*constatamos que existen diferencias sustanciales en los criterios de evaluación entre el profesorado, no ya sólo en una

evaluación integral del alumno, sino incluso en la valoración o calificaciónde un ejercicio concreto

f) Horarios

- El *número de horas*asignado a esta área es insuficiente.
- Reducción de las horas de matemáticas.
- Falta de tiempo para llevar a cabo métodos constructivistas.
- El horario de clase dedicado a las matemáticas es claramente insuficiente, y se pone de manifiesto la flexibilidad de los centro privados para una mayor dedicación horaria, frente a los centros públicos

g) Profesorado

- A veces imparten las matemáticas profesores especialistas de otras áreas, que no dominan la materia. *Quién enseña las matemáticas.*
- La movilidad del profesorado, que impide seguir una misma línea metodológica.
- Los profesores están agobiados por terminar los programas y no dan tiempo suficiente a que se interioricen determinados conceptos y procedimientos.
- La taIta de profesores especialistas en matemáticas es creciente. Las plazas se ofertan a especialistas en lengua inglesa y no a generalistas. En Primaria deberíamos ser generalistas.
- Falta de una coordinación real entre el profesorado de un mismo Centro.
- *Matamos* la curiosidad natural de los alumnos y alumnas por la sobrevaloración del cálculo.

h) Formación del profesorado

- Necesidad de formación adecuada para uso de metodologías y materiales TIC.
- Influencia de la formación Inicial del profesorado.

i) Alumnos

- Los alumnos van pasando de curso con lagunas y ello influye en sus aprendizajes posteriores.
- Se ha perdido la cultura del esfuerzo.
- Los alumnos presentan problemas de atención, motivación, interés, y tienen graves fallos en comprensión lectora.
- Falta disciplina, agilidad mental, comprensión lectora, trabajo en casa,...
- Tienen exceso de actividades extraescolares, exceso de información irrelevante, exceso de fijación en otros medios que le dificultan la concentración, y ausencia de valores relacionados con la escuela, el esfuerzo, la cultura, el interés, etc.
- Mucha diversidad de alumnado: inmigrantes con mucho desfase, alumnos con necesidades educativas especiales, grupos muy diversos, etc.
- Falta de interés en el alumnado que no llega al nivel. La actitud de éstos va minando al resto del grupo.

- Actitud de fobia hacia las matemáticas, de un cierto porcentaje de alumnos.
- Falta de competencia lingüística en un cierto porcentaje del alumnado, que le dificulta la comprensión de conceptos, pues, al fin y al cabo, pensamos con palabras.
- Muchos alumnos con graves problemas emocionales. Problemática extraacadémica cuya solución se nos escapa.

j) Familias

- La influencia de las *nuevasfamilias,* despreocupadas de las tareas escolares, con poco apoyo en casa.
- La influenciade una sociedad que potencia la comodidad y el hedonismo, y no el esfuerzo y la responsabilidad.
- El desprestigio social de la figura del maestro.
- Un exceso de actividades complementarias que restan tiempo a otras.

k) Administración

- Poco reconocimiento de la importancia de la asignatura (el coco).
- Desprestigio social de la función y el trabajo de los profesores.
- Síndrome de la administración, de evaluar contenidos y no causas, para poner soluciones.
- Falta de material manipulable en los centros.
- La ratio, en ocasiones, no se respeta: casos de 28 alumnos/aula.
- Ausencia de presupuestos específicosque posibiliten el desarrollo de proyectos.
- El *baile*de los Planes Educativos. Se deberían consensuar y estabilizar.
- La descompensación en la escolarización de alumnado con dificultades, entre centros públicos, concertados y privados.
- Relación entre el tratamiento a la diversidad del alumnado y el fracaso escolar.

l) Centros educativos

- Ausencia de criterios de sistematización en contenidos y metodologías.
- Falta de coordinación entre los distintos ciclos y niveles dentro de cada Centro.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

a) Objetivos

- Es básico enseñar bien *el sistema de numeración* para seguir aprendiendo.
- También se considera fundamental desarrollar el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
- Hay que hacer ver la utilidad de las matemáticas, haciéndoselas atractivas e involucrándoles en su aprendizaje.

b) Contenidos

- Diferenciar muy bien los contenidos básicosy fundamentales, de los complementarios o secundarios.

- Rigor, sistematización y secuenciación apropiadas para el desarrollo del currículo.
- Revisar el currículum de matemáticas con el fin de adecuado a las necesidades de la sociedad actual.
- Trabajar de forma adecuada el paso de lo concreto a lo abstracto, conectando con el mundo real de los alumnos y buscando sus intereses (resolución de problemas, partiendo siempre de la verbalización).
- Potenciar el cálculo mental en las aulas.
- Adecuar los temarios, intentando racionalizar su extensión.

c) Metodología

- Es fundamental *dar bastante tiempo a los aprendizajes básicos,*para que los alumnos los interioricen bien, empleando siempre que sea posible *diferentes tipos de materiales.*
- *Partir siempre de los conocimientos previos* que poseen los alumnos, y de aquéllos que permiten seguir aprendiendo.
- Proponedes *actividades motivantes y diversas,* que les ayuden a pensar y a reflexionar. No todas las propuestas en los libros siguen esta filosofía, y son a veces mecánicas y repetitivas.
- *Analizar bien las propuestas de loslibros de texto* ya que, a veces, contienen ejemplos y ejerciciosque confunden a los alumnos.
- *Analizar qué tipo de agrupamientos* son los que permiten a los alumnos aprender mejor, y adaptarse a su estilo y ritmo de aprendizaje (grupos cooperativos, agrupamientos flexibles, etc.).
- Utilizar los recursos informáticos para interiorizar determinados conceptos y procedimientos.
- Utilizar grupos flexiblescon profesorado de apoyo.
- Reforzar la comprensión lectora.
- Integrar metodologías manipulativas,activasy TIC para atender a la diversidad, sin abandonar el uso del libro y las fichas.
- Utilizar criterios comunes en el centro para la explicación de temas.
- Utilizar fichas de repaso de todo lo dado.
- Más cálculo mental, y problemas diarios.
- Revisar la metodología actual de las matemáticas.
- Fomentar el conocimiento de las nuevas tecnologías por parte del profesorado, como instrumento más para utilizar en el aprendizaje de las matemáticas.
- Atender a la diversidad, formando grupos de apoyo bien coordinados y con continuidad.
- Habría que repensar la metodología con el fin de evitar la desmotivación, y crear, por ejemplo mediante matemáticas recreativas,una predisposición favorable del alumno.
- Se debería conjugar el enseñar rutinas con el enseñar a pensar desde el principio.
- Incidir en los aspectos significativosdel aprendizaje de las matemáticas: la necesidad de su *uso* y el placer de su comprensión.

d) Recursosy materiales

- Recursos materiales y humanos individualizados por alumnos.

- Disconformidad ante la escasez de centros que han sido seleccionados para la convocatoria de materiales, cuando las peticiones han sido muchas.
- Trabajar de forma adecuada el paso de lo concreto a lo abstracto, conectando con el mundo real de los alumnos y buscando *sus* intereses (resolución de problemas, partiendo siempre de la verbalización).
- Mayor incidencia en trabajos manipulativos y manejo de herramientas y materiales específicos.
- Revisión de los libros de texto y de su adecuación a la consecución de los objetivos previstos.

e) Evaluación

- Realizar *evaluaciones afinales del primer cicloy del segundo,* para ir subsanando los aprendizajes deficientemente adquiridos.
- Definir mejor los criterios de evaluación.
- Conocer todos aquellos materiales que favorecen el aprendizaje, porque lo hacen más manipulativo.

f) Horarios

- Impartir *una hora diaria,* como mínimo.
- Se debería incrementar el horario de matemáticas.

g) Profesorado

- Hay que *conocer y dominar bien la materia* para saberla transmitir a los alumnos.
- Es necesario enseñar a los alumnos *para qué les sirve lo aprendido,* y que así sean capaces de transferir dichos aprendizajes.
- Se requieren *profesoresespecialistas* para impartir esta área.
- Animar al alumnado y convencerle de *sus* potencialidades en el área de matemáticas.
- No desestimar el error como elemento de aprendizaje, a la vez que sería conveniente partir de situaciones de éxito para motivar el progreso del mismo.
- Luchar contra la creación de niños fracasados.

h) Formación del profesorado

- Más y mejor formación inicial y continua.
- Formación del profesorado en las áreas instrumentales. Tanto a los que ya están en ejercicio, pero sobre todo a los que se encuentran en las Escuelas Universitarias de Magisterio que, aún siendo especialistas de alguna materia, van a tener que impartir lengua o matemáticas.
- Mayor formación.
- Fomentar reuniones de profesores de matemáticas, facilitando así el intercambio de experiencias innovadoras (como así se ha visto aquí).
- Fomento de la formación y reciclaje del profesorado. Formación que esté integrada en la vida del Centro, en la vida laboral del profesorado.
- Es precisa una remo delación de los planes actuales en la Formación Inicial del profesorado.

i) Administración

- *Detectar cuanto antes losproblemas* que determinados alumnos puedan presentar, y *darles el apoyoy refuerzo necesario*a través de diferentes fórmulas: profesores de apoyo, profesores del mismo nivel, fichas complementarias para realizar en casa, etc.
- Necesidad del pacto educativo.
- Mejores recursos (TIC) para las matemáticas.
- Racionalizar tantas especialidadespresentes en los centros.
- Más y mejor formación inicialy continua.
- Especialistasde Ciencias y Matemáticas.
- Recursos materiales y humanos individualizados por alumnos.
- Más y mejor valoración del profesorado (profesional y económica).
- Posibilitar agrupamientos y horarios flexibles,que redunden en mejora de la atención a la diversidad del alumnado.
- Aumentar el número de profesores de apoyo, y que favorezca el desarrollo de las necesariasadaptaciones curriculares del alumnado y su atención individualizada.
- Sería conveniente que se considerase de nuevo la posibilidad de expertos en matemáticas.
- Posibilidad de repetir curso en cada curso, y no sólo al final del ciclo.

j) Centros educativos

- Horarios más flexibles.
- Es fundamental *la coordinación*entre los tutores y los demás profesores que apoyan a los niños que presentan algún problema en matemáticas.
- Es fundamental la coordinación vertical de todos los ciclosde Primaria; y muy aconsejable la estrecha relación con el Instituto de Educación Secundaria, para que los alumnos no perciban el paso de Primaria a Secundaria como ruptura.
- Elaboración y mantenimiento de los Planes de Evaluación.
- Convendría crear un plan de *abordaje*de las matemáticas en los centros, similar al plan de animación a la lectura que parece que está funcionando bien.

c) Conclusiones generales y propuestas de mejora

De cuanto antecede, nos permitimos resaltar las siguientes conclusiones:

1.- El 71,17 %de los profesores que han analizado los resultados de la prueba contesta que éstos reflejan, en general, la realidad de los conocimientos de sus alumnos de 6º curso de Educación Primaria. En consecuencia, conviene tomar estos resultados como punto de referencia, prestando atención a los siguientes porcentajes de aciertos de los alumnos:

Geometría: 38'4 %de aciertos.
Medida: 42'4%
Gráficos, estadística y probabilidad: 52'7%
Números y operaciones: 55%

- Destacando siempre la escasa habilidad para resolver *problemas.*

2.- Entre los resultados de la prueba, sólo el 50%(33%+ 17%)de los alumnos posee los conocimientos que se les reconoce en la pág. 15. Lograr que estos conocimientos correspondan a un porcentaje de alumnos notablemente superior debe constituir un objetivo irrenunciable para cursos venideros.

3.- El currículo básico de matemáticas para la Educación Primaria debiera presentarse de forma clara y secuenciada, para que todos los profesores supieran *qué es lo que un alumno tiene que saber en cada nivel, y al terminar la Educación Primaria.* Hoy no parece que se cumpla esta necesidad elemental. Además, debieran diferenciarse los contenidos fundamentales -que requieren *sobreaprendizaje-,* de los complementarios o secundarios.

4.- Es fundamental prestar especialatención, en las Escuelasdel Magisterio, a la formación inicialde los maestros*generalistas;*éstos han de ser luego realmente *especialistas* para la enseñanza de las matemáticas (y la lengua española) en los colegios de Educación Primaria.

5.- Los programas de actividades de actualización y formación en ejercicio del profesorado debieran prestar atención prioritaria a los contenidos de matemáticas y de lengua española, y a sus didácticas especiales.

6.- Es necesario estudiar los procedimientos de asignación de *clases*en los colegios de Educación Primaria; hay que evitar que las *clases*de matemáticas o de lengua puedan asignarse a cualquiera de los profesores que necesitan *completar* su horario, cualquiera que sea su especialidad o preparación.

7.- Es sentir general la necesidad de un mínimo de una hora diaria de clase de matemáticas. E igualmente en el caso de la lengua, con especial atención a la comprensión lectora, base de todos los aprendizajes, incluido naturalmente el de las matemáticas.

8.- Es necesario el establecimiento de una estrecha coordinación entre los profesores de matemáticas de los distintos ciclos y niveles dentro de cada centro; y también con el centro de Educación Secundaria al que asistirán luego los alumnos.

9.- Es preciso investigar entre todos -no sólo el profesorado-la fórmula que consiga despertar en los alumnos un sentido de mayor esfuerzo, estudio y trabajo personal.

10.- Padres y madres deben interesarse por la educación y el aprendizaje de sus hijos, inculcando el respeto a sus profesores y al centro, colaborando con el profesorado, y ayudando a los hijos en casa interesándose por sus tareas escolares.

11.- En consonancia con los resultados de la prueba que se comenta y de la *Prueba de Conocimientos y Destrezas Imprescindibles (CDI)* que se aplicó a todos los alumnos de 6º de Educación Primaria el pasado 10 de mayo de 2005, es necesario reforzar el aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria en los siguientes apartados del área de matemáticas, que serán objeto de seguimiento y atención especial por parte de la Inspección Educativa:

a) Fracciones.
b) Decimales.
c) Porcentajes.
d) Geometría.
e) Sistema métrico decimal.
f) Resolución de problemas que impliquen dos o más cálculos (con fracciones, decimales, porcentajes, superficies, conversión de unidades del sistema métrico decimal).

El conjunto de estas actuaciones, reseñadas en el presente capítulo por ser las más sobresalientes en cuanto a la evaluación de la calidad en la Comunidad de Madrid, no debe ocultar un sin número de procesos y de actividades que llevan a cabo entidades, sindicatos, asociaciones, centros, claustros, departamentos, etc. en el diario quehacer de todo el tejido educativo de una región tan rica y plural como la Comunidad de Madrid. La comunidad educativa es cada vez más consciente de cómo un buen diagnóstico de la realidad educativa del sistema educativo en su globalidad y de cada uno de sus procesos y elementos constituyentes es absolutamente necesario para, detectadas las necesidades, adoptar las medidas necesarias para abordarlas con éxito.

6.14. MURCIA

La Dirección General de Ordenación Académica, a través de su recién creado Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, está preparando la aplicación de una *Prueba de Competencias Básicas* en las áreas de *Lengua Castellana y Matemáticas*. Se trata de una prueba externa que se pasará a todos los alumnos de 6º de Primaria y que, en cursos posteriores, podrá aplicarse también al final de la Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo fundamental de estas pruebas será ofrecer a los centros una información precisa, estadísticamente fiable, externa y objetiva respecto a cuál es el nivel de sus alumnos con respecto a las competencias básicas en estas áreas; obtener un diagnóstico general del funcionamiento de la educación en la Región de Murcia y evaluar el grado de acierto y eficacia de las medidas anteriormente citadas que se han ido poniendo en marcha desde la asunción de las competencias. A partir de los resultados de esta Prueba la Consejería de Educación y Cultura tiene previsto elaborar *Planes de Mejora* que permitirán, entre otras cosas, distribuir con mayor eficacia los recursos materiales y humanos, y destinarlos a los centros donde sean más necesarios y donde se empleen con más eficiencia. Y, desde luego, para fijar con precisión, una vez conocidos los problemas, las medidas de refuerzo que se necesiten y que se habrán de aplicar una vez se obtengan y analicen los resultados.

Por otra parte, y con el fin de conocer las últimas tendencias en materia de evaluación y calidad, la Consejería de Educación y Cultura, a través de la Dirección General de Ordenación Académica, mantiene una relación fluida y constante con el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) y con el *Reseau D'Evaluation* de la Unión Europea, de cara a participar en los programas de evaluación nacionales e internacionales. De hecho, en este momento Murcia está participando en la preparación de un proyecto europeo que pretende medir el grado de competencias del francés como primera lengua extranjera, dado que ésta es la única región de España y una de las poquísimas de Europa en las que hay grupos completos de alumnos que cursan el francés como primera lengua extranjera.

Asimismo, la Dirección General de Ordenación Académica lleva a cabo desde hace varios años la elaboración de unos informes estadísticos sobre los resultados de las calificaciones de los alumnos de todos los centros de la región sostenidos con fondos públicos, y es intención de la misma mantener la preparación de estos informes de cara a conocer con precisión las tendencias estadísticas y la evolución de las calificaciones internas de los centros.

Por otra parte, durante el curso 2003-2004 la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, tomó la iniciativa de impulsar la implantación de un sistema de gestión de calidad en centros públicos de la Comunidad Autónoma que imparten enseñanzas de Formación Profesional Específica, según las recomendaciones de la norma UNE-EN ISO 9001:2000 y su posterior Certificación por una Entidad Nacional de Acreditación, asegurando después el mantenimiento de la misma, para lograr así la mejora continua acercándonos al concepto de calidad total.

Este Proyecto, denominado Proyecto Iscal, incluye en esta primera fase, a los IES Carlos III de Cartagena, Ginés Pérez Chirinos de Caravaca y La Flota de Murcia, y se plantea como objetivos:

- Promover y evaluar la calidad de la Formación Profesional implantando sistemas, procesos y métodos de aseguramiento, evaluación y control de calidad.
- Fomentar la adquisición de una cultura de aseguramiento de la calidad y mejora continua en todos los agentes implicados en la Formación Profesional.
- Implantar un sistema de gestión de la calidad que cumpla con las recomendaciones de la serie ISO 9001:2000.
- Avanzar en el proceso de mejora continua mediante un sistema de calidad total.
- Conseguir un nivel de calidad homologable en el ámbito europeo.

Desde abril de 2004, se ha puesto en marcha un proceso de diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en los tres centros mencionados anteriormente que va a permitir sistematizar los métodos de trabajo y lograr una mayor eficiencia en el funcionamiento cotidiano. Para ello ha sido necesario el compromiso de la dirección y la implicación de todo el personal del centro.

En el proyecto se destacaba la importancia y necesidad de formar a todos los implicados en los centros en los que se va a proceder a la implantación, diferenciando la formación a impartir, en varios niveles y en función de las tareas y responsabilidades de las personas en el centro:

- Formación de tipo divulgativo dirigida a todo el personal docente y no docente.
- Formación técnica en gestión de calidad dirigida a los responsables de la implantación en los centros.

Los tres centros que participan en el proyecto han seguido un proceso formativo en gestión de calidad y evaluación, trabajando de manera coordinada entre ellos en el diseño de los procesos y el intercambio de sus respectivas experiencias. Para ello se ha creado el Equipo de Coordinación de Calidad como órgano de coordinación en el diseño e implantación del sistema de Gestión de la Calidad, cuyas funciones, entre otras, son:

- Definir y consensuar políticas de calidad y directrices comunes a los tres centros.
- Elaborar propuestas de documentación base del sistema, común a los tres centros.
- Realizar el seguimiento del proyecto y proponer las modificaciones oportunas.

En la actualidad, los centros implicados en el proyecto están en la fase de implantación de los procedimientos diseñados, que será la etapa de mayor duración y complejidad. Se trata de plasmar documentalmente la política de calidad y todos aquellos registros necesarios para conseguir un sistema de gestión de calidad eficaz. Una vez finalizada la fase anterior se procederá a

realizar una auditoria interna del sistema y tras la puesta en marcha de las modificaciones y acciones correctivas propuestas, el centro educativo podrá solicitar la certificación ISO 9001:2000 de su sistema de gestión de la calidad por una entidad acreditada, acción prevista para el mes de abril de 2006.

6.15. NAVARRA

Los orígenes de la gestión de la calidad en los centros docentes públicos de Navarra se remontan al curso 98/99. Partió de la benemérita inquietud que generó una actividad titulada "Equipos directivos y calidad educativa". En los centros participantes se empezaron a crear los primeros equipos de mejora y se desarrolló la primera autoevaluación EFQM con la finalidad de identificar áreas de mejora.

El curso académico 99/00 se puso en marcha la primera Red de calidad, con 17 centros de Secundaria implicados. El objetivo fue diseñar e implantar un mapa de procesos siguiendo las directrices del estándar ISO 9000.

En 00/01 hubo una escisión de redes, que se convirtió en una ampliación al año siguiente, pues se fueron incorporando la mayor parte de centros de secundaria de la Ribera navarra. Obviamente, en función de los ritmos de implantación, la evolución resultó muy diversa.

En la actualidad la red de centros la componen 55 centros, ya que se han ido añadiendo desde el curso 04/05 algunos de Infantil y Primaria, y la mayor parte de los que quedaban de Secundaria.

El mapa de procesos con el que se trabaja actualmente se estructura en torno a un proceso clave, que funciona como eje, que es el de Enseñanza/Aprendizaje (prestación de servicios). Junto a él hay una serie de procesos estratégicos, que incluyen las responsabilidades de la dirección y la planificación docente; y otra serie de procesos de apoyo, que afectan a la documentación, la medición y la gestión de recursos y edificios.

La Red N1 está formada por los cinco centros más avanzados (4 de ellos con certificación ISO, y uno con sello EFQM de Plata y Premio de la calidad del Ministerio de Educación y Ciencia). Abiertos a cualquier nueva experiencia que se plantee, tres de ellos participan en un proyecto de gestión de los recursos humanos basado en la norma internacional "Investors in People", con el objetivo de identificar áreas de mejora en ese ámbito, y acometerlas con un Plan de Mejora organizado.

La Red N2 se ha desdoblado en dos: 6 centros que tienen la intención de obtener la certificación ISO, para lo que el Departamento ha decidido dar un importante apoyo económico; y otros 5 que tienen la intención de cerrar ya la implantación del sistema de procesos. 7 de ellos poseen el sello EFQM de bronce.

En el caso de la Red N3 es un criterio zonal el que obliga a su desdoblamiento. Su propósito es el diseño de implantación de los procesos de apoyo que dan pendientes, sin la intención de buscar una certificación externa. 4 de los centros están en posesión del sello EFQM de bronce.

Dado el interés creciente mostrado hacia la experiencia por parte de los centros de Infantil y Primaria, el curso académico 04/05 supuso la creación de la red

N4, desdoblada ahora con el criterio del modelo lingüístico, una red con centros de modelo G (lengua castellana) y otra con centros de modelo D (lengua vasca). Son redes que están en la fase de diseño de procesos e inicio de su implantación. Periodo de forma de contacto con el sistema y de difusión en los claustros, labor desarrollada por el equipo de asesores promovido por el Departamento de Educación.

Hace ya tiempo que éste decidió asumir el liderazgo de la gestión de la calidad. Para lo cual adquirió una serie de compromisos, como delegar la coordinación de las redes en la Sección de Formación del Profesorado. Se ha liberado a tres profesores a media jornada para asesoramiento y formación de redes, a los que se ha facilitado una sede en el CAP de Pamplona, dotada de los recursos materiales y técnicos requeridos. Se ha logrado una colaboración cada vez más estrecha entre directores de centros con el Servicio de Inspección Técnica y de Servicios. Especialmente significativa es la inversión económica en recursos humanos, formación y proyectos nuevos.

En la actualidad, está en fase de estudio una propuesta de resolución para un Programa de Difusión de los Sistemas de Gestión de la calidad, que pretende estandarizar los procesos de mayor interés para los centros y el Departamento, y dar cobertura a aquellos centros que no aspiran a un reconocimiento externo, pero no tendrían inconveniente en someterse a una auditoría del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios y, tras superarla, lograr una certificación interna.

6.16. VALENCIA

El Gobierno Valenciano, a través del Decreto 10/2000, de 25 de enero, crea el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa, con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

El Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa, IVECE, es por tanto, el órgano de la Administración Educativa Valenciana al que compete la evaluación general del sistema educativo, orientada a la obtención de una mejora continua de la calidad de la enseñanza.

La evaluación general del sistema educativo valenciano está orientada a conseguir su permanente adecuación a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplica sobre el alumnado, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración.

El IVECE tiene encomendadas, entre otras, las siguientes funciones:

- Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas establecidas en los currículos aplicables en la Comunidad Valenciana para los diversos niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo en el marco establecido por la administración educativa.
- Elaborar un sistema autonómico de indicadores que permitan evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo en la Comunidad Valenciana.
- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas por las leyes educativas vigentes.
- Informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y resultados del sistema educativo, sin perjuicio de las competencias que al respecto tiene atribuidas el Consejo Escolar Valenciano.

El Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa acaba de presentar los resultados de una prueba de diagnóstico censal de primaria realizada a finales del 2005, con un resultado satisfactorio. Asimismo dentro del marco de actuaciones en el 2006, cabe destacar:

1. Evaluación diagnóstica de 2º de primaria
2. Evaluación diagnóstica de 4º de primaria
3. Evaluación diagnóstica de 2º de secundaria
4. Evaluación del rendimiento académico en las dos lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana.

Para ello se han establecido:

- ✓ Objetivos que se quieren conseguir
- ✓ Elaboración de la prueba a realizar
- ✓ Descripción de la prueba
- ✓ Distribución de la prueba dentro del curso académico
- ✓ Fechas de aplicación

- ✓ Comprobación del proceso mediante el control externo realizado por la Inspección Educativa y asesores de CEFIRE.
- ✓ Análisis de datos y elaboración del Informe
- ✓ Valoración de los resultados, que se enviará a cada centro.

En la Comunitat Valenciana se ha publicado recientemente la Orden de 11 de abril de 2006 de la Conselleria de Cultura, Educació i Espo rt, por la que se regula la evaluación diagnóstica en la enseñanza básica de la Comunitat Valenciana.

El objeto de la presente orden es regular la realización de la evaluación diagnostica en la enseñanza básica de la Comunitat Valenciana. Se aplicará en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias de régimen general, en el ámbito de gestión de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, asimismo podrán participar los centros docentes privados que lo soliciten, cumpliendo con lo establecido en la citada Orden.

La evaluación diagnóstica tiene como finalidad obtener información que permita comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas del currículo, correspondiente a la educación primaria y secundaria.

La evaluación se realizará mediante pruebas elaboradas por el IVECE y se basaran en los currículos en vigor.

Cada centro recibirá un informe sobre sus resultados en la evaluación diagnostica, que será supervisada por la inspección educativa.

El IVECE asimismo está trabajando en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia y en el ámbito internacional con el INECSE.

En materia de calidad, pretende seguir impulsando la Red de centros de calidad de la Comunitat Valenciana, a la que se han incorporado hasta la fecha 202 centros, de ellos 104 pertenecen a la red pública, 91 concertados y 7 privados, y para ello se están realizando las siguientes actuaciones:

- ➢ Elaboración de materiales y herramientas necesarias para la implantación de sistemas de gestión de calidad:

  <u>Materiales publicados</u>:

- Catálogo de indicadores de calidad para el sistema de gestión de los centros que imparten enseñanzas de formación profesional.
- Materiales para el Diseño e Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en los Institutos de Educación Secundaria : Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los institutos de educación secundaria.
- Guía de Planificación Estratégica.

Materiales en fase de elaboración:

- Materiales para el Diseño e Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en los Centros de Ed. Infantil y Primaria, Centros Específicos de Educación Especial, y Escuela oficiales de Idiomas.
- Guía Gestión por Procesos.

- A su vez, y conscientes del esfuerzo que supone para los centros incorporar sistemas de gestión de calidad, se convocan ayudas económicas para incentivar a los centros en el desarrollo de sus proyectos

- Establecimiento de un sistema de reconocimiento a los centros que pertenecen a la Red de Centros de Calidad.

- Jornadas de intercambio de experiencias entre centros.

- Jornadas de formación a asesores de CEFIRE y a centros de la Red de Centros de Calidad.

- Relaciones institucionales con La Fundación Valenciana de Calidad y Asociación Española de Calidad**.**

6.17. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

ESTUDIOS Y PROYECTOS ACTUALES DEL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (INECSE)

La evaluación del sistema educativo es un mecanismo a disposición de las Administraciones educativas con vistas a apoyar su toma de decisiones para mejorar la calidad y la equidad de la educación. En España la tarea de evaluar el sistema educativo corresponde al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo *(INECSE)*, y a los organismos correspondientes de las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias.

De acuerdo con las funciones encomendadas en el Real Decreto 928/1993, por el que se regula el INCE, los estudios del INECSE se orientan principalmente en tres direcciones: a) evaluación de los resultados de la educación (evaluaciones nacionales), b) construcción de un sistema estatal de indicadores de la calidad del sistema educativo, c) estudios internacionales de evaluación. A continuación se analizan de forma breve los estudios que actualmente se están realizando y los proyectos futuros referidos a cada una de estas direcciones.

1. Evaluación de los resultados de la educación

1.1 Evaluación de la educación primaria: Hasta la fecha se han realizado tres estudios con una periodicidad cuatrienal. La toma de datos fue al final de los cursos 1994-95, 1998-99 y 2002-03. Las muestras están compuestas por los alumnos de sexto curso (edad teórica: 12 años), sus profesores tutores, sus familias, los coordinadores de los tres ciclos de educación primaria de los centros seleccionados así como los equipos directivos. Actualmente está a punto de publicarse el Informe definitivo del último estudio. Para 2007 está previsto, tras la aprobación por el Consejo Rector del INECSE, llevar cabo el cuarto proyecto de evaluación para esta etapa.

1.2 Evaluación de diagnóstico: En el proyecto de la Ley Orgánica de Educación se recoge que el INECSE y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas realizarán evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo y se realizarán en cuarto de educación primaria y segundo de educación secundaria obligatoria.

2. Sistema estatal de indicadores de la calidad del sistema educativo 2006.

La elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación ha constituido una línea de trabajo permanente del INECSE figurando en sus diferentes planes de actuación. Se han desarrollado tres fases del proyecto correspondientes a 2000, 2002 y 2004; la tercera fase ha finalizado y están publicados los indicadores en la página web del Instituto.

El sistema de indicadores se inició con 29 indicadores, pasándose después a 35 y en la actualidad ha quedado constituido por 38 indicadores educativos, correspondiendo cinco al contexto educativo, seis a recursos financieros y humanos destinados a la educación, siete a escolarización, diez a procesos educativos en los centros y diez a resultados educativos.

Con la nueva fase a punto de iniciarse, correspondiente a 2006, se pretende consolidar el Sistema y continuar proporcionando información relevante. Para ello, se actualizarán anualmente en la página web del INECSE aquellos indicadores que, dentro del sistema estatal, se definen como prioritarios, además, se elaborará cada tres años una publicación con todos los indicadores que constituyen el Sistema.

Esta fase va a ir coordinada con los "Objetivos o puntos de referencia europeos y españoles para el año 2010". También está en proyecto ir incorporando a los indicadores estatales los de la Unión Europea, a medida que éstos se vayan consolidando.

3. Participación en estudios internacionales de evaluación

3.1 Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) 2006: España ha participado en el proyecto PISA desde su diseño inicial hasta su desarrollo e implementación actual. Tras el primer ciclo del proyecto –PISA 2000-, centrado fundamentalmente en el área de la lectura, el segundo ciclo –PISA 2003–, se centró básicamente en las matemáticas, y el proyecto se completará en el 2006 con un análisis detallado del área de ciencias. En esta última edición, cuya prueba piloto se ha llevado a cabo en el 2005, el número de países que participarán será más elevado. Además, en España ampliarán su muestra diez comunidades autónomas.

3.2 PIRLS 2006 (Estudio Internacional sobre el Progreso de la Enseñanza de la Lectura) (Progress in International Reading Literacy Study): Se pretenden evaluar las destrezas lectoras y las experiencias relacionadas con la lectura en el hogar y en la escuela de los estudiantes de 9 años (4º de educación primaria). La comparación de los niveles de comprensión lectora en diferentes países proporcionará información de gran interés para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

3.3 Estudio sobre el profesorado, la enseñanza y el aprendizaje (OCDE): Su objetivo es proporcionar indicadores y análisis que permitan a los países desarrollar, implantar y evaluar sus políticas en relación con el profesorado y los procesos de enseñanza.

3.4 Otros proyectos europeos en los que participa el INECSE

– Estrategia de Lisboa y objetivos europeos para 2010 en educación y formación:

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa señaló que los sistemas de educación y formación debían adaptarse a las demandas de la sociedad del

conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Para alcanzar este objetivo, los países debían aumentar de forma sustancial la inversión, reducir de forma drástica el abandono escolar prematuro, promover la educación y formación a lo largo de la vida, definir nuevas cualificaciones básicas y promover la movilidad de profesores y estudiantes.

En las siguientes reuniones del Consejo se ha seguido avanzando en la definición de objetivos estratégicos y objetivos concretos, junto a la creación de grupos de trabajo, presentación de una lista de indicadores para medir el progreso en los anteriores objetivos, establecimiento de cinco puntos de referencia a modo de objetivos precisos del rendimiento medio europeo y presentación de informes.

– Red Europea de Responsables de Evaluación.

La Red se crea en 1995 con el fin de facilitar y promover la cooperación en el campo de la evaluación educativa entre los países de la Unión Europea. Algunos proyectos de cooperación han finalizado ya (“Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa”), y otros se acaban de poner en marcha (“Construcción de un banco europeo de ítems de anclaje para la evaluación de destrezas de lenguas extranjeras”, “Aprender a aprender”).

– **Competencias clave (Grupo de Trabajo de la Comisión Europea)**

Es el primer intento europeo para proveer una lista global y equilibrada de las competencias clave que son necesarias para la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento. Se han definido ocho dominios de competencias clave: Comunicación en la lengua materna; Comunicación en una lengua extranjera; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias interpersonales y cívicas; Espíritu emprendedor y Expresión cultural.

7. EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL TEMA DE ESTUDIO REMITIDAS POR LOS CONSEJOS ESCOLARES.

7.1. ARAGÓN

0. Introducción

En el momento actual se está desarrollando una muy rápida evolución del mundo tecnológico y su aplicación en todos los ámbitos de nuestra sociedad, sobre todo después de la apuesta decidida de la Cumbre de Lisboa tras la que se ponen en marcha algunos mecanismo que han podido estimular el interés por realizar actuaciones que nos lleven a una verdadera "Sociedad de la Información y la Comunicación". En este marco se están llevando a cabo muy diversas actuaciones en todas las CCAA españolas y en los diferentes ámbitos sociales incluido el educativo.

En la Comunidad Autónoma de Aragón se desarrollan diversas actuaciones desde la Departamento de Educación, Cultura y Deportes destinadas al logro del objetivo prioritario de impulsar y extender las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros educativos, entendiendo que es éste el mejor vehículo para que toda la sociedad aragonesa acceda a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, de modo que se garantice el acceso universal a las TIC.

De entre las actuaciones llevadas a cabo o en proceso de realización; no cabe duda de que la abanderada de todas ellas y que está teniendo mayor repercusión social, educativa y mediática es la experiencia de Ariño (Teruel), que se ha convertido en modelo y punto de observación de una muy importante cantidad de centros, colectivos, organismos e incluso empresas y además está siendo reconocida con premios y distinciones tanto para el propio centro y su profesorado como para la Consejería de Educación.

El éxito de esta experiencia, así como, los cambios y avances tecnológicos existentes en la actualidad en los centros educativos: conectividad de banda ancha, redes inalámbricas que cubren todos los espacios del centro, hacen posible extender esta innovadora forma de enseñar y aprender a otros centros de nuestra comunidad, utilizando la versatilidad y movilidad del tablet pc, así como sus posibilidades de uso en trabajo individual y colectivo.

Estamos hablando de una apuesta educativa muy novedosa para una gran parte del colectivo docente pero que al tiempo supondrá sin duda un revulsivo para la actividad académica y social. Todo lo observado hasta el momento nos lleva a concluir que su generalización deberá pasar por una actualización en los centros en cuanto a sus recursos, sus metodologías y sus expectativas.

Esto supone que una dotación generalizada deberá ir acompañada de actuaciones destinadas fundamentalmente a dos ámbitos: la formación metodológica del profesorado y la elaboración de un portal educativo aragonés que les facilite el acceso a recursos de calidad.

Por todo ello se propone el desarrollo del plan de extensión de la Sociedad de la Información en la Educación con el uso de equipos ligeros de uso individual (tablet pc) y conectividad de banda ancha en todos los espacios del centro. Con este plan se pretende un salto cualitativo y cuantitativo de gran importancia, pasando de un uso puntual de la tecnología en los procesos de aprendizaje a una inmersión plena,

convirtiendo al equipo informático en un elemento más de la vida del alumno y extendiendo su uso a cualquier lugar donde este se encuentre. La elección del tablet pc facilita además un acercamiento a la tecnología sin abandonar la escritura manual, lo que permite la incorporación a la misma a partir de tareas y hábitos de trabajo anteriormente adquiridos.

1. Cualidades del tablet pc como herramienta de aula

- Adaptabilidad y polivalencia de la herramienta.
- Supresión de barreras sociales. Influencia en el ámbito familiar.
- Información permanentemente al alcance del alumno y sin trabas intermedias.
- Facilidad e inmediatez de realización y corrección de los trabajos. Tareas de refuerzo.
- Potencia la organización y la limpieza.
- Nuevas posibilidades de expresión del alumno.
- Facilita la actividad grupal.
- Mayor dedicación a la actividad intelectual superior.
- Promotor de un cambio pedagógico apoyado en nuevo perfil docente.

2. Objetivos del plan

Objetivo general

- ***Incorporar el uso innovador de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las tareas que se realizan en los centros educativos, de modo que profesores y alumnos las utilicen como herramienta personal en los procesos de enseñanza - aprendizaje y sirvan para acercar la Sociedad de la Información y el Conocimiento a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones.***

Este objetivo general se subdivide en tres grandes objetivos:

- Aprovechar el uso de recursos TIC para promover renovación metodológica y organizativa en los centros educativos.

- Formar alumnos con un buen nivel de competencias en el uso de las TIC al finalizar su enseñanza Primaria.

- Influir en el ámbito social y familiar acercando la Sociedad de la información sin discriminación por su ubicación geográfica o nivel social.

3. Destinatarios del proyecto (centros, alumnos, profesores)

El plan que se describe está destinado a Centros públicos de Educación Primaria, orientado, especialmente, al tercer ciclo (5º y 6º), aunque se permita autonomía al propio centro, en función de sus propias características, para la utilización de estos recursos en otros niveles.

El número de alumnos, en la actualidad, en estos niveles es aproximadamente de 13.800.

Para dar continuidad a este plan, además del equipamiento adecuado en centros de Ed. Secundaria (videoproyector y tablet pc o portártil en todas las aulas del centro). Simultáneamente con esto se irá dotando a cada centro con algún aula móvil de tablets.

Consideramos a los profesores implicados protagonistas indiscutibles y base fundamental para que el proyecto tenga éxito, por lo que deberá ir acompañado de las medidas necesarias (formativas y motivadoras) para que este colectivo se involucre de forma activa en este plan.

4. Actuaciones a desarrollar

4.1 Aspectos técnicos

- **Modelos de equipamiento**

El modelo de equipamiento, según el tipo de centro, será:

- **CRAS y centros de una sola vía**: un módulo de tantos tablets como alumnos estudien en los cursos 5º y 6º de primaria, más 2 tablets para el profesorado.

- **C.P. de más de una vía**: un módulo con un nº de tablets igual al grupo más numeroso de 5º y otro igual al grupo más numeroso de 6º, más un tablet por cada grupo de alumnos de 5º y 6º para profesores.

En ambos casos se dotaría de un carrito por cada 25 tablets, para almacenar y transportar lo equipos, con tomas de corriente para cargar simultáneamente las baterías.

- **Conectividad y redes necesarias**

Los centros destinatarios de este plan cuentan con conexión de banda ancha y red inalámbrica en todo el centro.

Dado el número importante de equipos que se incorporan simultáneamente, se estudiará reforzar las aulas afectadas con algún otro punto de acceso a la red y, si se considera necesario, aumentar el ancho de banda de salida a Internet.

- **Servidores de archivos y contenidos**

Simultáneamente con el proceso de adquisición y distribución de los módulos de equipamiento establecidos, se analizarán diversos modelos de servidores de contenidos para los centros implicados, en función de su tamaño y necesidades. Con esto permitiremos la descarga y almacenamiento de contenidos en el servidor, lo que permitirá un acceso más rápido y eficaz (evitando en muchas ocasiones la navegación por Internet) y el guardar y compartir la información de cada uno de los alumnos y/o grupos. Igualmente facilitará copias de seguridad de archivos y otras medidas relacionadas con la seguridad e instalaciones en los equipos.

- **Medidas de seguridad**

- Desde el punto de vista de la seguridad física de los equipos, se tomarán las siguientes medidas:

  - Medidas de seguridad en el propio centro, espacio protegido para almacenarlos.
  - Limitar el transporte del tablet a casa a pequeñas localidades, sin problemas de seguridad.

- Desde el punto de vista lógico:

  - Protección antivirus incorporada en el tablet y en los servidores instalados.
  - Sistema de seguridad de recuperación del software básico instalado

- **Mantenimiento**

Durante el período de garantía, será la empresa adjudicataria la que se hará cargo de las averías que se puedan producir en los equipos. A partir de ese momento pasarán a formar parte del contrato de mantenimiento general de equipos informáticos existente en el departamento.
Dado el elevado volumen de equipos, se reforzará el mantenimiento habitual de hard con personal encargado de mantener configuraciones y soft en los equipos.

4.2 Formación de profesores

- **Formación inicial**

La formación contemplará varios componentes:
- Aspectos técnicos del tablet pc
- Contenidos y recursos educativos para áreas y niveles destinatarios de este plan
- Modelos didácticos de utilización

- **Acciones de apoyo y seguimiento**

Una vez realizada la formación inicial cada centro rediseñará (en función de los nuevos conocimientos adquiridos sobre el tema) y pondrá en marcha el proyecto presentado.
Los asesores de cada CPR realizarán el seguimiento y apoyo de la experiencia en los centros de su demarcación. Para ello se formarán grupos de trabajo o seminarios en cada centro y/o intercentros, así como las visitas y reuniones necesarias para apoyar esta iniciativa.
Igualmente se contará con la colaboración de profesores con experiencia en el uso de los tablets pc para realizar vistas a los centros y transmitir en ellos su práctica educativa.

4.3 Contenidos educativos

Para el éxito de este plan se considera imprescindible disponer desde su inicio de contenidos, recursos, propuestas educativas digitales a disposición de los profesores implicados en este proyecto.

Para ello, simultáneamente con el plan de equipamiento, se realizarán diversas acciones encaminadas a este fin. Todas estas actuaciones serán coordinadas desde el CATEDU.

- Adquisición de contenidos: existen empresas del mundo editorial que cuentan con un desarrollo amplio del currículo de estos niveles, apoyado por materiales multimedia de acceso a través de Internet. Se realizará un estudio de los diversos recursos existentes, seleccionando aquéllos que se adapten mejor a los niveles, áreas y necesidades del proyecto.

- Banco de recursos propios: simultáneamente se seguirá trabajando en la plataforma propia de contenidos, reforzando especialmente los correspondientes a estos niveles. Mientras llega la plataforma definitiva, se potenciará el uso del catálogo actual de recursos educativos.

- Estrategias, modelos y planes de utilización: los recursos mencionados anteriormente irán acompañados de modelos para su utilización y diferentes planes en función de las características de cada uno de los centros implicados. Igualmente se presentarán las mejores estrategias para facilitar el uso de esta tecnología.

5. Evaluación del programa

- Evaluación en el propio centro.

Anualmente cada centro educativo implicado en el proyecto realizará un autoevaluación en la que valorará el logro de consecución de los objetivos de su proyecto, revisará éste y propondrá los cambios necesarios para el próximo curso.

- Evaluación por parte del Departamento.

Desde la propia administración, a través de los Servicios de Inspección, se procederá anualmente a realizar un seguimiento y evaluación de todo el plan en cada uno de los centros implicados. Los resultados de esta evaluación determinarán modificaciones en futuras convocatorias y nuevas actuaciones a realizar por el propio Departamento.

- Evaluación externa.

Una vez superadas las diversas fases de implantación de este plan, se contempla la posibilidad y conveniencia de realizar una evaluación externa, en la que se valoren los diversos aspectos intervinientes en todo el proceso, así como el grado de consecución de los objetivos propuestos a nivel general:

- Idoneidad del equipamiento
- Contenidos educativos seleccionados
- Formación del profesorado
- Consecuencias del proyecto en el centro educativo

6. Cronograma de actuaciones

	2004 oct-dic	2005 ene-mar	2005 abr-jun	2005 sep-dic	2006
Difusión del plan					
Convocatoria: Publicación					
Resolución					
Equipamiento: Adquisición					
Distribución- Instalación					
Contenidos educativos					
Formación inicial profesorado					
Apoyo y asesoramiento					
Aplicación con alumnos					
Evaluación					

Este cronograma se repetirá en sucesivos años hasta completar las fases de implantación del proyecto global, incorporando cada año los centros seleccionados en sucesivas convocatorias.

Previsión de incorporación por años:

2005: 1.000 ALUMNOS
2006: 3.500 ALUMNOS
2007: 4.500 ALUMNOS
2008: 5.000 ALUMNOS

7. Presupuesto

El presupuesto global del plan asciende a **22.656.000 de €** (incluyendo las actuaciones de continuidad mencionadas para centros de Ed. Secundaria)

8. Personal necesario

Además del personal actualmente adscrito al programa Ramón y Cajal (Servicios Centrales, Provinciales y CPRs), se precisará reforzar tres aspectos:

- Personal coordinado por el CATEDU: destinados a los contenidos, modelos, estrategias de actuación, etc.
- Técnicos de mantenimiento de redes inalámbricas, servidores y tablets PC distribuidos por toda la Comunidad. Pueden ser contratos de empresas, becarios, o personal fijo adscrito a los CPRs.
- Personal docente, liberado a tiempo parcial, con experiencia en la utilización de los tablets que compartan su actividad en el centro con visitas a otros centros nuevos que se incorporen, transmitiendo sus prácticas docentes.

Anexo I. Desarrollo de actuaciones curso 2005-2006

Presupuesto: 1.656.034 €

TABLETS Y ELEMENTOS AUXILIARES	1,400,000
SOFTWARE MICROSOFT	70,000
CONTENIDOS DIGITALES	90,000
APOYO FORMACIÓN	10,000
APOYO TÉCNICO (BECAS O SIMILAR)	48,000
OTROS	38,034

Destinatarios: localidades de CRAs y C.P. incompletos

Procedimiento de selección de centros: convocatoria pública

Criterios de selección:

- Trayectoria del centro en el uso de las TIC con sus alumnos
- Estabilidad del profesorado de estos centros
- Situación de conectividad y redes en el centro
- Proyecto de utilización que presentan
- Nº de alumnos en los cursos de 5º y 6º en los próximos años (mínimo de 5)

RESUMEN PROCESO DE SELECCIÓN

	CENTROS	LOCALIDADES	ALUMNOS	AULAS
HUESCA	8	16	173	17
TERUEL	13	16	183	18
ZARAGOZA	27	47	657	62
TOTALES	48	79	1013	97

El Departamento facilita a los centros seleccionados

a. Un tablet pc por alumno de los cursos indicados
b. Un tablet pc por aula de 5º y 6º para el profesorado, con replicador de puertos y lector grabador de DVD.
c. Un videoproyector por aula de 5º y 6º.
d. Una impresora color por aula de 5º y 6º
e. Carritos-armarios para almacenaje y carga de baterías de tablets pc cuando el número de elementos así lo requiera.
f. Conexión inalámbrica en las aulas afectadas, si no dispone de ella.
g. Recursos didácticos digitales y orientaciones metodológicas para el trabajo con estos equipos.
h. Formación y asesoramiento técnico y didáctico para los profesores implicados.
i. Experiencias de "buenas prácticas" en centros de convocatorias anteriores.
j. Mantenimiento técnico de los equipos e infraestructuras de comunicacón.

El centro seleccionado se compromete a:

a. Desarrollar y poner en práctica un proyecto de utilización de estos recursos en las áreas y niveles señalados durante los tres próximos cursos escolares. El propio centro puede reorientar el proyecto hacia otras áreas y/o niveles si las características de agrupamiento del alumnado y organización del centro así lo aconsejan.
b. Garantizar la participación de un número de profesores con situación estable en el centro suficiente para lograr los objetivos del proyecto.
c. Inventariar estos recursos en el centro y determinar su uso de acuerdo con lo que el propio Consejo Escolar del Centro determine en su Reglamento de Régimen Interior, respetando lo establecido en las bases de esta convocatoria.
d. Disponer o habilitar medidas de seguridad para proteger los equipos que suministra el programa.

Anexo II. Desarrollo de actuaciones curso 2006-2007

Presupuesto: 5.000.000 €

Procedimiento de selección de centros: convocatoria pública (en este momento en plazo de presentación de solicitudes)

Condiciones: similares a la de 2005 con posibilidad de solicitar en centros completos.

Previsiones:

NUEVAS INCORPORACIONES:

3.000-3.500 alumnos

150-175 centros/localidades

7.2. ASTURIAS

7.1 PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL IES CUENCA DEL NALÓN

El proyecto de autoevaluación está motivado por el hecho de haber detectado cierta falta de unidad en la acción educativa que el ***IES Cuenca del Nalón*** lleva a cabo. Esta falta de unidad se manifiesta tanto en un proceso de compartimentación de actividades que afecta a los programas educativos que el centro pone en marcha como en la falta de colaboración de las familias y se expresa en juicios impresionistas que dan a entender que el centro funciona como un agregado de individuos o colectivos.

Partiendo de la hipótesis inicial de que la unidad en la acción educativa que se produce en la comunidad del *IES Cuenca del Nalón* se encuentra menoscabada por defectos en la transmisión de la información relativa a la organización y funcionamiento del centro, hemos tomado como punto de partida para el desarrollo de esta evaluación dos ideas:

-Que los defectos a los que aludimos tienen que ver con la gestión del centro.

-Que esos defectos afectan también a la participación de las familias en la actividad educativa.

Como la información que sirve como soporte para la cohesión de la acción educativa en nuestra comunidad se proporciona al inicio de cada curso tanto a las familias como al personal del centro (motivo por el cual uno de los ámbitos de nuestro proyecto es el de la "*acogida en el centro*"), hemos seleccionado como foco de atención inicial para nuestra evaluación tres actos de carácter institucional:

- El claustro de inicio de curso.

- La reunión inicial del Equipo Directivo con las familias.

- La reunión inicial de los tutores con las familias.

En estos tres actos trataremos de analizar la transmisión de dos tipos de información:

- La información relativa a la organización del centro en su dimensión física, administrativa y docente.

- La información referida a las pautas de actuación o directrices de funcionamiento que afectan a las familias y al profesorado.

Para obtener los datos que necesitamos utilizaremos dos instrumentos:

- El análisis de la documentación utilizada en esos tres tipos de actos.

- La entrevista con los agentes implicados en la elaboración, planificación y difusión de la información.

Nuestro segundo foco de atención se dirige al **desarrollo de actividades**. Cuando una institución como la nuestra tiene una identidad que la caracteriza, las actividades que se desarrollan en ella dejan ver la cultura institucional en que se basan proyectando así una imagen de coherencia y unidad en las acciones. Son dos los tipos de acciones que vamos a examinar:

-Acciones llevadas a cabo por el personal del centro.

-Acciones en colaboración con las familias.

Las ***acciones llevadas a cabo por el personal del centro*** han de ser muestra de su unidad interna, de la coherencia de su funcionamiento. Por esta razón, hemos de seleccionar acciones que se puedan sujetar a un protocolo bien definido con el fin de obtener datos sobre si estas acciones se realizan a partir de las directrices ofrecidas por el centro al inicio de curso. Para obtener estos dos tipos de información utilizaremos dos tipos de **instrumentos**:

-El análisis de casos concretos, de actuaciones llevadas a cabo.

-El cuestionario sobre procedimientos de tipo protocolario bien definido.

-Las ***acciones en colaboración con las familias*** (que son el motivo por el que nuestro proyecto de evaluación se inscribe en el ámbito denominado "*La colaboración entre centro y familia*") serán evaluadas en dos aspectos:

- *Actividades de tutoría.*
- *Actividades educativas en colaboración con las familias.*

Nos interesa saber si las reuniones de los tutores con las familias responden a una planificación previa y si la información que estos recogen recibe un tratamiento ulterior. Para obtener esta información utilizaremos dos tipos de **instrumentos**:

La entrevista con tutores.

El análisis de documentos como las memorias o informes de tutoría y la documentación que intercambian los tutores con las familias.

El segundo tipo de actividades, las de carácter educativo del tipo de las actividades extraescolares o la participación en programas específicos, constituyen un claro indicador acerca de las posibilidades y los modos de colaboración entre el centro y las familias. Seleccionaremos en este caso algunas acciones realizadas para seguir los pasos de su puesta en práctica y trataremos de obtener información del modo en que las familias se involucran en su desarrollo. Para obtener estos datos acudiremos a dos tipos de **instrumentos**:

El análisis de documentación referida a la difusión entre las familias de los programas y actividades extraescolares que se desarrollan en el centro (actas del Consejo Escolar, documentación informativa, etc.).

El análisis de la documentación que permite poner en marcha las actividades sobre las que se decida realizar un seguimiento (información sobre la actividad, comunicaciones a las familias, etc.).

La entrevista con los coordinadores de programas y actividades y con los representantes de las familias en el Consejo Escolar.

El desarrollo de este proyecto de autoevaluación parte de una iniciativa ofrecida por el Servicio de Evaluación y Calidad a los centros educativos del Principado de Asturias. Para ponerla en marcha, hemos organizado un grupo de trabajo vinculado al CPR del Nalón-Caudal y nos servimos del asesoramiento técnico del Servicio de Evaluación y Calidad.

El grupo de trabajo ha elaborado una planificación del proyecto **(Anexol**), ha determinado los ámbitos, procesos (A**nexo II**) y acciones **(Anexo III**) en los que pretende intervenir, así como los objetivos del programa de evaluación (**Anexo IV**).

En la actualidad el equipo de trabajo se encuentra en la fase de elaboración de los instrumentos de evaluación que le permitan recoger los datos a los que hemos aludido en este resumen.

ANEXO I: PLANIFICACIÓN

Fase I: Planificación

	ACTIVIDAD	***TIEMPO***	***AGENTE***	***PRODUCTO***
PROYECTO	Organizar el grupo de trabajo	Septiembre	Equipo Directivo CPR	Proyecto de autoevaluación.
	Elaborar el proyecto		Grupo de trabajo	
	Presentación del proyecto		Coordinador Claustro Consejo Escolar	

ESTUDIO	Definir con claridad los ámbitos de evaluación en el centro a partir de la Resolución que origina esta iniciativa y los datos de autoevaluación desde el curso 2002/2003	Octubre Noviembre	Grupo de trabajo	Documento con la descripción de los ámbitos en el centro.
	Acotar, dentro de los ámbitos seleccionados y definidos, los elementos concretos de evaluación partiendo del presente proyecto			Documento con la descripción de los elementos y las acotaciones realizadas
	Seleccionar, en función de los ámbitos y las acotaciones precedentes, los procesos y actividades que se van a evaluar			Documento con la descripción de los procesos y acciones que se pretenden evaluar
	Identificar y seleccionar, en virtud de las tareas realizadas hasta el momento, las necesidades de formación		Grupo de trabajo CPR	Propuesta de formación
	Presentar las lineas de actuación al Claustro, al Consejo Escolar y a los órganos del centro que se vean afectados por el proceso de evaluación		Coordinador Equipo directivo	Documentos para la presentación
	Formación y asistencia de carácter técnico	Diciembre Enero	Grupo de trabajo CPR	
MODELOS	Diseño de los instrumentos de evaluación	Febrero Marzo	Grupo de trabajo Grupos de apoyo	Instrumentos de evaluación elaborados Calendario del proceso
	Organización del proceso de evaluación		Grupo de trabajo Grupos de apoyo Equipo directivo	
	Presentación de los materiales y la organización del proceso a los sectores afectados		Coordinador	

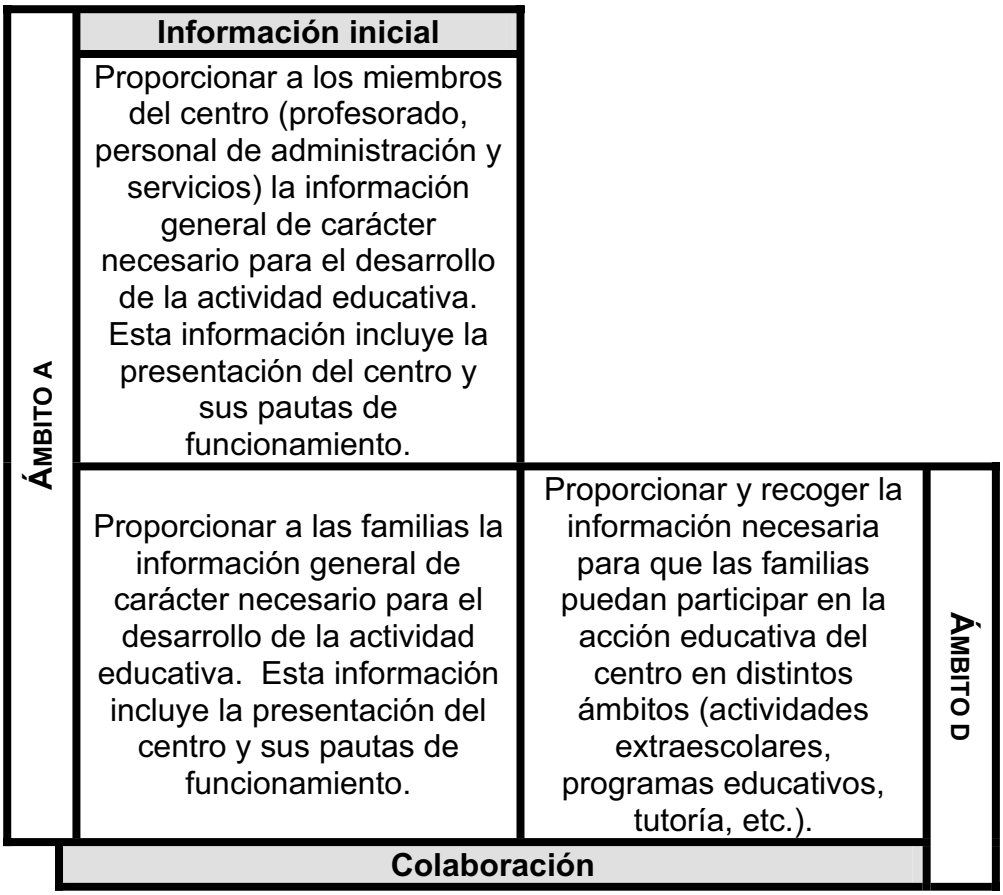
Fase II: Ejecución

ACTIVIDAD	*TIEMPO*	*AGENTE*	*PRODUCTO*
Aplicación del proceso de evaluación	Abril Mayo	Grupo de trabajo	Documentos de vaciado de la información obtenida.
Obtención de información		Grupo de trabajo Grupos de apoyo	
Elaboración de la memoria		Grupo de trabajo Grupos de apoyo	Memoria final
Elaboración de las conclusiones relevantes		Grupo de trabajo	Extracto de la memoria para presentar las conclusiones que afectan al funcionamiento del centro

Fase III: Valoración

ACTIVIDAD	*TIEMPO*	*AGENTE*	*PRODUCTO*
Evaluación del proceso	Junio	Grupo de tabajo Equipos de apoyo Sectores evaluados	Documento de valoración y perspectivas de eficacia del proceso evaluador
Propuestas de mejora			

ANEXO II: ÁMBITOS Y PROCESOS



ANEXO III: ACTIVIDADES QUE SE VAN A EVALUAR

ACTIVIDAD	AGENTES INVOLUCRADOS	ACTOS
Descripción del centro	Equipo Directivo Claustro	Claustro inicial
Directrices de funcionamiento	Equipo directivo Claustro PAS	Claustro inicial Reuniones con el PAS
Descripción del centro	Equipo Directivo Familias Tutores	Reuniones con las familias
Pautas formales de interacción	Equipo Directivo Familias Tutores	Reuniones con las familias
Actividades de tutoría	Equipo Directivo Departamento de Orientación Tutores Familias	Reuniones con las familias Comunicaciones a las familias
Actividades extraescolares y programas	Equipo Directivo Coordinadores Departamento de Actividades Extraescolares	Reuniones con las familias Comunicaciones a las familias
Convivencia	Equipo Directivo Consejo Escolar Comisión de Convivencia Tutores Familias	Reuniones del Consejo Escolar Reuniones con familias Comunicaciones a las familias

ANEXO IV: OBJETIVOS DEL PROYECTO DE AUTOEVALUACIÓN

ÁMBITO	*OBJETIVOS*
La acogida en el centro	Valorar el grado de elaboración de la información que se traslada a la comunidad educativa.
	Valorar la adecuación de los soportes y medios de transmisión de información.
	Valorar el efecto que produce la información transmitida.
	Identificar los problemas de organización, transmisión y recepción de información.
	Clasificar las disfunciones en el proceso de transmisión de información.
	Proponer alternativas de mejora.
La colaboración entre centro y familia	Valorar el grado de elaboración de la información que se transmite a las familias.
	Valorar la adecuación del proceso de transmisión: intermediarios, momentos e intensidad.
	Valorar la información de contacto que se mantiene con las familias: frecuencia y calidad, iniciativa y respuestas.
	Detectar los principales problemas de los tutores como intermediarios de la información que circula entre el centro y las familias.
	Planificar mecanismos más precisos y uniformes de transmisión de información.
	Medir el grado de corresponsabilidad educativa de las familias en el proceso de educación de sus hijos: conocimiento del centro, conocimiento de las pautas de funcionamiento, conocimiento de las pretensiones educativas, conocimiento de los programas educativos.

Experiencia 2:

Proyecto de evaluación de la calidad del Colegio Marista Auseva de Oviedo

Justificación

Desde hacía tiempo el Equipo Directivo del Colegio tenía mucho interés en iniciar un proceso de autoevaluación que sirviese como punto de partida a una dinámica de revisión, valoración y corrección cíclicas.

La oferta de formación y asesoramiento por parte del Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación y por parte del Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo se entendieron como la clara expresión de que era el momento adecuado para iniciar ese proceso.

Objetivos

Los objetivos del trabajo eran básicamente dos:

- conocer y sacar conclusiones valorativas sobre cuál es el nivel de satisfacción del colectivo de padres de cada etapa con respecto a los aspectos académicos y a su conocimiento e integración dentro del Centro.

- Formar al Claustro en la planificación y ejecución de procesos evaluativos con el fin de integrarlos en la cultura colegial.

Breve reseña histórica del proceso

El proceso se inició con una sesión preliminar en la que el Director explicó al Claustro el proceso que se iba a seguir, comentó los beneficios para el centro y animó a la participación.

Posteriormente hubo dos sesiones de formación por parte del Servicio de Calidad y Evaluación y el CPR en las que se trabajaron las características y dificultades de las distintas fases de un proceso autoevaluativo.

A partir de ese momento, y gracias a la colaboración voluntaria de la mayoría del Claustro, comenzó realmente el trabajo de los profesores: en reuniones de dos horas cada tres semanas se fueron desarrollando los distintos apartados:

- Repaso de conceptos enseñados por el CPR y el Servicio de Evaluación y Calidad.
- Preparación de las encuestas.

- Preparación del guión de entrevistas.
- Vaciado y análisis de los datos de las encuestas.
- Exposición con diagramas y análisis de los datos de las encuestas.
- Puesta en común de conclusiones y propuestas de mejora.

Las encuestas se pasaron a las familias cuyos hijos terminaban la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria; con la ayuda de los tutores se hizo una selección de familias para ser entrevistadas por el Director, una vez vaciados los contenidos de las encuestas con el fin de aclarar los puntos confusos.

Las conclusiones y propuestas de mejora fueron trasmitidas al Claustro, en primer lugar, y posteriormente al Consejo Escolar y a las familias en las reuniones generales.

Conclusión

El resultado fue muy satisfactorio porque se consiguieron con creces los objetivos perseguidos:

- Se consiguió determinar los puntos fuertes y los aspectos a mejorar según la percepción de las familias.
- Resultó muy interesante la reflexión que se dio entre el profesorado involucrado.
- Se recibió una formación muy útil.
- El Claustro aprendió a planificar y ejecutar un proceso de evaluación.
- Se perdió el miedo a la evaluación.

Puntos a tener en cuenta

- Es muy importante la motivación inicial para conseguir evitar las resistencias e involucrar al mayor número de profesores posible.
- Es necesario que haya un pequeño grupo que se encargue de la animación a lo largo de todo el proceso y de tareas recopilación y ejecución.

7.3. ISLAS BALEARES

FICHA DE EXPERIENCIAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES
TÍTULO DE LA EXPERIENCIA: **Implantación de un sistema de gestión de calidad en el IES Pau Casanovas de Inca (Mallorca)**
PONENTE/ES DE LA EXPERIENCIA: **Coordinadora del proyecto: Francesca Alorda**
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MISMA: **Participación en el Proyecto FPQ (*Formació Professional Qualitat)* consistente en la implantación de un sistema de gestión de calidad basado en la gestión por procesos en el ámbito de los niveles educativos de formación profesional mediante el modelo la ISO 9001: 2000 logrando la certificación AENOR en setiembre de 2005.**

Nota: Esta ficha debe acompañar a la Experiencia que mantendrá una extensión máxima de dos páginas (tamaño A4, letra Arial 2).

FICHA DE EXPERIENCIAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES
TÍTULO DE LA EXPERIENCIA: **Implantación de un sistema de gestión de calidad en el IES Antoni Maura de Palma de Mallorca.**
PONENTE/ES DE LA EXPERIENCIA: **Coordinador del proyecto: Francesc Ramis**
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MISMA: **Participación en el Proyecto FPQ (*Formació Professional Qualitat)* consistente en la implantación de un sistema de gestión de calidad basado en la gestión por procesos en el ámbito de los niveles educativos de formación profesional mediante el modelo la ISO 9001: 2000 logrando la certificación AENOR en enero de 2006.**

FICHA DE EXPERIENCIAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES
TÍTULO DE LA EXPERIENCIA: **Implantación de un sistema de gestión de calidad en la Dirección General de Formación Profesional de la Consejería de Educación y Cultura.**
PONENTE/ES DE LA EXPERIENCIA: **Coordinador del proyecto: Joan Antoni Sancho**
BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MISMA: **A partir de la iniciativa de la Directora general de formación Profesional se ha iniciado un proyecto de implantación de un sistema de gestión de la calidad basado en la gestión por procesos según el modelo ISO 9001: 2000. Actualmente está en fase de implementación, elaboración y revisión de documentos, etc. a partir de la tarea de los miembros de la Dirección General.**

7.4. CANTABRIA

FICHA DE EXPERIENCIAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA: Cantabria

COLEGIO CONCERTADO ÁNGELES CUSTODIOS
C/LEÓN FELIPE, Nº 15. 39004. SANTANDER

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

"EVALUACIÓN INTERNA DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS Y DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA"

PONENTE/ES DE LA EXPERIENCIA:

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MISMA:

Proyecto de Innovación Educativa, desarrollado durante el curso 2004-2005, aprobado por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, a través del CIEFP de Santander, según lo dispuesto en el Resolución de 15 de junio de 2004 (BOC de 22 de junio).

Premio a las Mejores Prácticas Educativas. Curso 2004-2005. (BOE 312 de 30/12/2005. Orden ECI/4106/2005, de 1 de diciembre, por la que se resuelve la concesión del Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación, para el curso 2004/2005, convocado por Orden ECI/1784/2005, de 27 de mayo de 2005).

Selección de aspectos a mejorar y definición de objetivos.
El profesorado: programaciones didácticas y proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la mejora del sistema educativo, el centro como motor de cambio.

El profesorado se debe dar cuenta, que tiene que superar la actividad profesional independiente y aislada, para desarrollar la actuación en equipo, haciendo de la evaluación un proceso de mejora y cambio en la Escuela, para que tenga como última finalidad la toma de decisiones de mejora.

En nuestro caso se propone la realización de una evaluación interna, emprendida desde el equipo directivo y apoyada por el departamento de orientación, con una función formativa (formación en los propios centros). Esta propuesta de evaluación de las programaciones didácticas y del profesorado de ESO de nuestro Centro se fundamenta en:

- Una evaluación orientada a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, interna, es decir, realizada por la propia comunidad educativa del Centro y formativa como complemento metodológico de la acción educativa del Centro.

En el proyecto se ha pretendido aplicar la metodología de la investigación-acción, que se origina a partir de la experiencia vivida por el equipo educativo de ESO, con el objetivo de mejorar la práctica educativa real en el centro, tras reflexionar lo realizado.

Este proyecto persigue los siguientes objetivos generales:

- Establecer líneas de actuación e investigación.
- Integrar la evaluación en la actividad cotidiana del centro como medida encaminada a la mejora de la eficacia escolar.
- Reflexionar conjuntamente a cerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Motivar la acción reflexiva de cada profesor sobre su programación didáctica (entendida como un plan al servicio del logro de sus metas educativas) que sirva para mejorar la calidad de la acción educativa dentro del Centro en cada materia.
- Crear una auténtica cultura evaluativa que supondrá la existencia de una aptitud y actitud positiva para la mejora que ofrece la evaluación (mejora de planes, proyectos, procesos, resultados...)
- Facilitar la toma de decisiones para la mejora de las actuaciones pedagógicas.

Por último, la evaluación del profesorado se dirige a:

- La mejora de la práctica docente.
- Aprender de los propios logros y errores.
- Prever y responder a los problemas como profesorado.
- Tener una buena tolerancia a la frustración.
- Tolerar y regular el estrés profesional.
- Integrarse en proyectos de innovación y mejora.
- Comprometerse con la propia formación permanente.

Procedimientos.

Se diseñaron cinco fases: inicial; de planificación; exploración y recogida de datos; análisis y valoración, y toma de decisiones. Los responsables eran un equipo del propio centro; dos asesores externos (Catedrático de la Facultad de Educación de la (U.C.M)

Criterios para la implicación de las personas del centro:

- Que la evaluación afecte a la mayor parte del profesorado del claustro de ESO.
- Que en la evaluación intervenga el alumnado de ESO.
- Que se evalúen las asignaturas de conocimiento con mayor presencia en el Currículum del alumnado de ESO.
  - Cursos: 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.
- La importancia de la evaluación como proceso de mejora de los centros educativos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Factores de eficacia en un centro eficaz. Cómo llegar a ser un centro eficaz.

Resultados obtenidos.

- La evaluación del profesorado ha servido como proceso de mejora, para implicar a todo el profesorado en la toma de decisiones y para que se señalen conjuntamente las nuevas líneas de trabajo de cara al próximo curso .
- Ha aportado información respecto a las asignaturas y al profesorado de: Lengua Castellana y Literatura; Matemáticas; Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO; Inglés de 2º y 4º ESO; Biología y Geología y Física y Química, de 3º de ESO; Ciencias Naturales y Francés

de 1º de ESO.
- Ha permitido auto-demostrarnos, que si la diversidad del alumnado en el cetro es grande, no lo es menos la del profesorado.
- Ha demostrado que la evolución del centro exige una actualización pedagógica constante (formación permanente del profesorado).
- Aportó debate sobre aspectos educativos, plantearnos interrogantes sobre la acción educativa, sobre todo en lo que respecta a la EVALUACIÓN y al PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE. Se cuenta con documentación y materiales, generados a partir del propio desarrollo del Proyecto.
- Ha permitido desarrollar una actividad de formación en el centro, en colaboración con el CIEFP de Santander.
- Ha aportado información y formación directa proveniente de la comunidad científica, más concretamente de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ha aportado información para el profesorado desde el punto de vista del alumnado, con todo lo que ello significa, información que se ha remitido a cada profesor o profesora participante en el proceso de evaluación en un informe.

✓ **OBJETIVOS GENERALES:**
- Establecer líneas de actuación e investigación.
- Integrar la evaluación en la actividad cotidiana del centro como medida encaminada a la mejora de la eficacia escolar.
- Reflexionar conjuntamente a cerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

✓ **OBJETIVOS RESPECTO A LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS:**
- Motivar la acción reflexiva de cada profesor sobre su programación didáctica (entendida como un plan al servicio del logro de sus metas educativas) que sirva para mejorar la calidad de la acción educativa dentro del Centro en cada materia.
- Crear una auténtica cultura evaluativa que supondrá la existencia de una aptitud y actitud positiva para la mejora que ofrece la evaluación (mejora de planes, proyectos, procesos, resultados...)
- Facilitar la toma de decisiones para la mejora de las actuaciones pedagógicas.

✓ **OBJETIVOS RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA:**

La mejora de la práctica docente facilitará:
- Aprender de los propios logros y errores.
- Prever y responder a los problemas como profesorado.
- Tener una buena tolerancia a la frustración.
- Tolerar y regular el estrés profesional.
- Integrarse en proyectos de innovación y mejora.
- Comprometerse con la propia formación permanente.

VALORACIÓN DEL PROCESO

Este proceso de evaluación interna de las programaciones didácticas y del profesorado del Centro se ha desarrollado en cinco fases:

1.- Fase inicial. Se trata de sensibilizar a los Departamentos Didácticos y al profesorado de los beneficios de la evaluación interna dirigida a la mejora de los objetivos educativos del Centro. Es una fase muy delicada y de gran trascendencia, ya que la implicación o reticencia del profesorado, podía

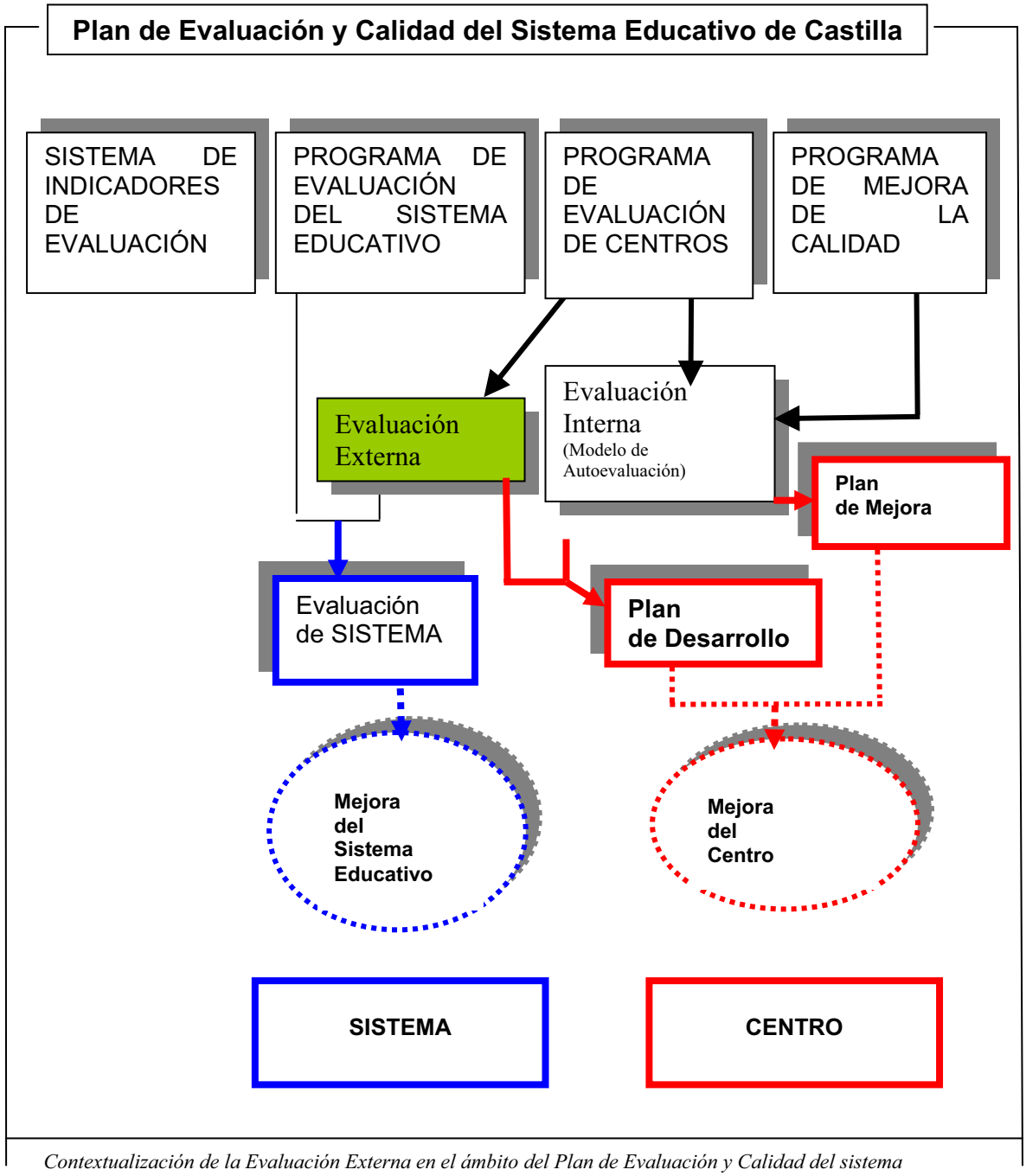
determinar el desarrollo y conclusiones del presente Proyecto.
2.- Planificación. La planificación general sufrió grandes modificaciones para conjugar el trabajo ordinario del centro con las jornadas llevadas a cabo por los asesores externos. Se elaboraron cuestionarios, procedimientos y los instrumentos de recogida de datos e información. Se repartió el trabajo y se asignaron las responsabilidades.
3.- Exploración. Es la fase de puesta en práctica de las decisiones de la fase anterior: recogida de datos (cuestionarios para profesorado y alumnado, hojas de registro para pruebas escritas, programaciones y cuadernos de anotaciones del propio profesorado). De forma paralela, tienen lugar las intervenciones de los profesores de la UCM que abordan la evaluación externa de la acción educativa del profesorado.
4.- Análisis y valoración. Es el momento de analizar y valorar la información recogida; vaciado de cuestionarios y de las hojas de registro. En las intervenciones del Profesorado asesor externo y bajo sus orientaciones, se anticiparon algunas conclusiones, debido a la importancia que ellos otorgan a estos procesos de evaluación frecuente de cara a la eficacia educativa; toda evaluación debe tener consecuencias.
5.- Toma de decisiones. Una vez tenidas clara las conclusiones se trasladaron los resultados a los Departamentos Didácticos y al profesorado para elaborar las propuestas de mejora para ser aplicadas en el curso siguiente tras la toma de decisiones de manera grupal en claustro.

7.5. CASTILLA Y LEÓN

7. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: ELABORACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE CENTROS. EXPERIENCIA DE CASTILLA Y LEÓN

1. PRESENTACIÓN:

El Programa de Evaluación de Centros de Castilla y León se integra en el Plan de Evaluación y Calidad y se interrelaciona con el resto de programas que lo conforman de la manera que gráficamente se representa:



Contextualización de la Evaluación Externa en el ámbito del Plan de Evaluación y Calidad del sistema educativo de Castilla y León

2. PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE CENTROS:

7.5.1.1. 2.1 Fundamentación.

El Plan de evaluación de Centros tiene por finalidad hacer de la evaluación el pilar básico que guíe la educación hacia la mejora permanente de todos los ámbitos y aspectos identificados como claves en un centro educativo.

Para alcanzar los objetivos que se propone el programa de evaluación de centros, se ha dividido la perspectiva global del programa en dos dimensiones:

- **Autoevaluación o evaluación interna,** que organizan y desarrollan los propios centros educativos.
- **Evaluación externa,** que se realiza a través de agentes externos al centro.

La combinación de ambas se convierte en una herramienta de ayuda para comprender la realidad de las instituciones escolares, mediante un proceso sistemático de recogida de información relevante, fiable, contrastada y consistente para que, una vez valorada, facilite una mejor toma de decisiones encaminada hacia la mejor adaptación a las necesidades del alumnado y a las demandas de la comunidad educativa.

7.5.1.2. 2.2. Aspectos teóricos.

La evaluación de centros se define por su carácter instrumental, global e integrador, formativo, por su efecto multiplicador y de valor añadido y por la concurrencia de la Autoevaluación y la Evaluación Externa.

Carácter instrumental:

La evaluación de centros definida como medio para conseguir un fin, lograr centros de calidad a través de la realización de un diagnóstico de la realidad educativa que facilite la toma de decisiones por parte de los propios centros y por parte de la Administración Educativa.

Carácter global e integrador:

La recogida de información debe contemplar la totalidad de aspectos que inciden en la vida del centro y, además, sus interrelaciones.

Carácter formativo:

En íntima conexión con su carácter instrumental, el carácter formativo aporta la incorporación de nuevos elementos al hecho organizativo como consecuencia del análisis de la realidad. El carácter formativo incorpora también la perspectiva temporal, así se busca garantizar la continuidad en el tiempo del proceso evaluador.

Efecto multiplicador y valor añadido:

Debe servir para motivar. Garantiza y requiere la participación de toda la comunidad educativa del centro y del sistema.

Concurrencia:

El concepto clásico de evaluación contempla dos formulaciones o realizaciones: Autoevaluación y evaluación externa.

Orientación hacia la mejora como eje transversal:

Superadas las visiones clásicas de la evaluación como supervisión o control, todas las tendencias actuales coinciden en señalar la orientación hacia la mejora como eje transversal a todo proceso evaluativo.

Por tanto, el "**Programa de Evaluación de Centros"** se crea, como hemos visto, con la intención de obtener información relevante a través de la aplicación de las dos modalidades de evaluación complementarias: la Autoevaluación llevada a cabo por los propios Centros y la Evaluación Externa, realizada y coordinada desde la Administración Educativa.

Modelo de Autoevaluación:

El Modelo de Autoevaluación surge con objeto de orientar a los centros hacia la mejora continua, este objetivo se materializa a través del conocimiento y determinación de los aspectos que condicionan los procesos fundamentales de los centros y de la identificación de las secuencias que conducen de los procesos a los resultados, actuando el propio centro de agente evaluador y evaluado.

La metodología seguida en el diseño de la Autoevaluación ha consistido en dar participación a un gran número de agentes educativos. Tanto profesorado, como Administración Educativa, como los agentes sociales, representantes de familias y alumnado, como expertos del mundo universitario, han podido contribuir al desarrollo del modelo de Autoevaluación, ya en sus aspectos teóricos, ya en sus aspectos prácticos.

La metodología participativa seguida en al construcción del Modelo se materializa en la celebración de sucesivas reuniones y Encuentros de Comisiones Provinciales de Mejora (Ponferrada, Miranda de Ebro y Arévalo) en las que se ha expuesto y debatido los resultados alcanzados hasta ese momento.

Modelo de Evaluación Externa:

La Evaluación Externa de Centros, en complemento con la evaluación interna, persigue como objetivo fundamental, la mejora de los centros educativos considerados como unidades básicas.

A diferencia de la Autoevaluación, la Evaluación Externa se lleva a cabo desde la Administración Educativa.

Concurrencia Autoevaluación-Evaluación Externa:

Tras la doble evaluación y en función de los resultados obtenidos se elaboran los "Planes de Desarrollo o Planes Directores", concebidos como instrumentos de priorización y planificación de las mejoras que tanto los Centros Educativos como la Administración Educativa se comprometen a llevar a cabo.

Concreción de aspectos teóricos de la evaluación Externa:

La evaluación externa de centros tiene como finalidad ofrecer una imagen objetiva a cada uno de los centros evaluados en torno a los factores establecidos a través del conocimiento y determinación de los aspectos que condicionan los procesos fundamentales de los centros y de la identificación de las secuencias que conducen de los procesos a los resultados.

La metodología utilizada en el proceso del diseño de la evaluación externa avanza siguiendo cuatro pautas:

1ª) Determinación de **qué evaluar.**
2ª) Elaboración de **metodología e instrumentos de evaluación.**
3ª) Prueba piloto y **aplicación del proceso evaluador.**
4ª) **Metaevaluación** del proceso.

A fin de obtener el mayor consenso posible en todos los puntos anteriores, se procedió a la creación de una Comisión de apoyo al Programa de Evaluación Externa formada por representantes de todos los sectores educativos y sociales de Castilla y León y cuya organización, funcionamiento y realizaciones se describen en el apartado siguiente.

3.- DESARROLLO DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DELMODELO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE CENTROS

3.1 Fases de la elaboración del Modelo de evaluación externa de centros:

El proceso seguido en la confección de los elementos que contribuyeron al desarrollo del programa de Evaluación Externa de Centros se ha contemplado en tres fases, como ya indicábamos antes:

- **1ª Fase: Determinación de qué evaluar**
- **2ª Fase: Elaboración de metodología e instrumentos de evaluación**
- **3ª Fase: Prueba piloto y aplicación del proceso evaluador.**
- **4ª Fase: Metaevaluación del proceso**

3.2 Situación actual del programa:

Los elementos desarrollados hasta el momento actual pueden considerarse centrados en varios aspectos y todos ellos referidos a la fase primera:

- → Desarrollo normativo.
- → Metodología de trabajo de los participantes: Organigrama de funcionamiento de la Comisión y Diagrama de integración de resultados.

DESARROLLO NORMATIVO

La Creación de la Comisión Técnica de Apoyo al Programa de evaluación de centros docentes se lleva a cabo mediante:

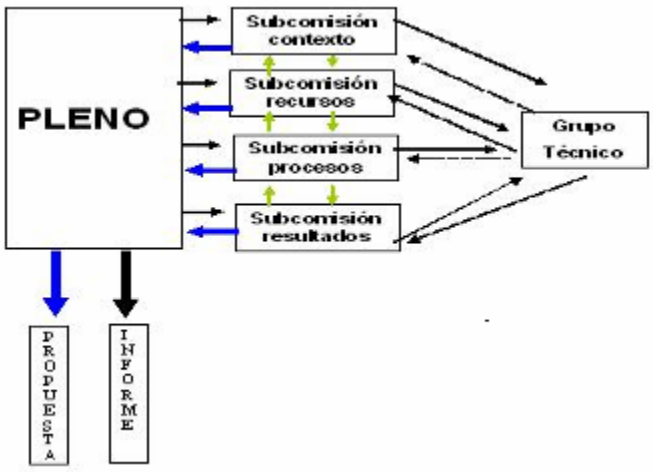
- ORDEN EDU/1427/2004, de 13 de septiembre, por la que se crea la Comisión técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicas.
- ORDEN EDU/21/2005, de 12 de enero, por la que se nombran los Vocales y Secretaria de la Comisión técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORDEN EDU/1570/2005, de 22 de noviembre, por la que se acuerda el cese y nombramiento de miembros de la Comisión técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS PARTICIPANTES:

Iniciado el proceso de diseño del modelo por la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos de la Consejería de Educación, se elaboró un documento de bases para recoger las ideas esenciales de toda evaluación, y la organización metodológica para permitir el trabajo conjunto de todas las personas que fueran a formar parte de la futura Comisión que se constituirá al efecto.

Con este documento de bases como punto de partida se constituye la Comisión técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes. Debido al interés suscitado y con el fin de conseguir la más amplia representación, entran a formar de ella personas de todos los colectivos interesados en la ecuación: agentes sociales, sindicales y administración educativa. Su fin es diseñar los elementos teóricos de la evaluación, así como todos los pilares necesarios para la construcción de los instrumentos de evaluación.

A) ORGANIGRAMA DE FUNCIONAMIENTO DE LA COMISIÓN TÉCNICA



Subcomisiones

El trabajo de las Subcomisiones ha tenido lugar durante, aproximadamente, el primer semestre del año 2005. Inicialmente las subcomisiones llevaron a cabo un trabajo de análisis y debate sobre los ámbitos y variables que deberían ser analizados en una evaluación de centros educativos. Esta tarea de análisis se llevó a cabo de una manera separada entre las cuatro subcomisiones, pero con criterios y metodología comunes para permitir integrar, en un trabajo posterior, los resultados obtenidos.

El trabajo de análisis resultó muy fructífero, pues en él se incluyeron todos los aspectos, modelados en variables, significativos del centro escolar. El listado obtenido por cada una de las subcomisiones era exhaustivo y muy valioso. Sin embargo, dado el volumen de información obtenida era necesario no sólo integrarla, sino también desfragmentarla, con el objetivo de posibilitar su implantación en la práctica en la evaluación de los centros.

Grupo Técnico

Conseguir tal objetivo es el fin del Grupo técnico: integrar los trabajos de las subcomisiones. Esta integración tiene su hilo conductor en el modelo centrado en los procesos. Ello se debe a que los procesos es la dimensión que tiene una mayor relación directa con el resto de las dimensiones.

Grupo Ponencia

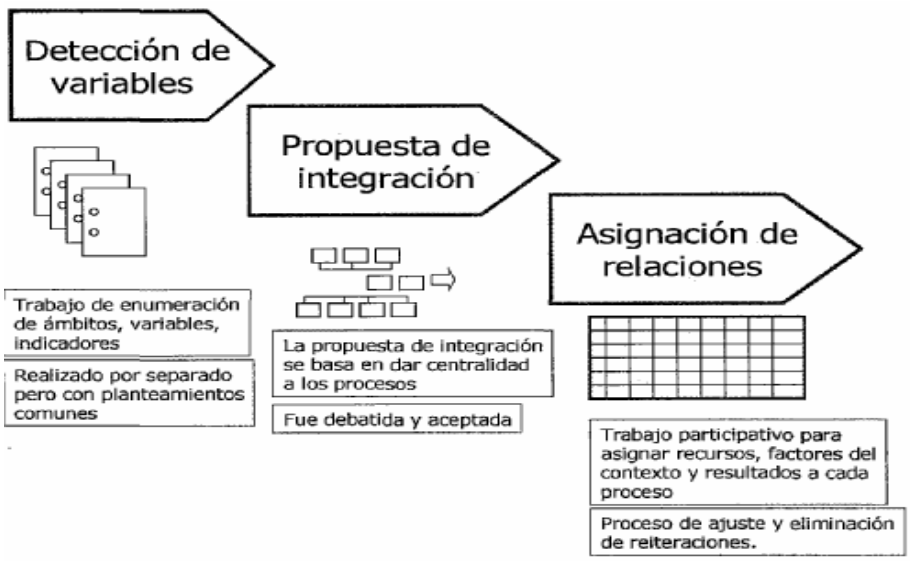
Aceptada esta propuesta de integración por todas las Subcomisiones, un grupo de trabajo dentro del Grupo Técnico, realizó la tarea de distribuir todas las variables de las cuatro Subcomisiones entre los diferentes procesos, que previamente habían fijado la Subcomisión de Procesos.

Una vez integradas todas las variables en la perspectiva de los procesos, la tarea última ha consistido en ordenar la información para generar unas matrices de integración de las dimensiones que sean operativas.

El documento final recoge:

- → El listado de los ámbitos y variables propuestas por las Subcomisiones.
- → La propuesta de cada una de las Subcomisiones en la distribución de las variables propias en una única dimensión de procesos.
- → La matriz resultante de la integración global de las cuatro Subcomisiones.

B) DIAGRAMA INTEGRACIÓN DE RESULTADOS



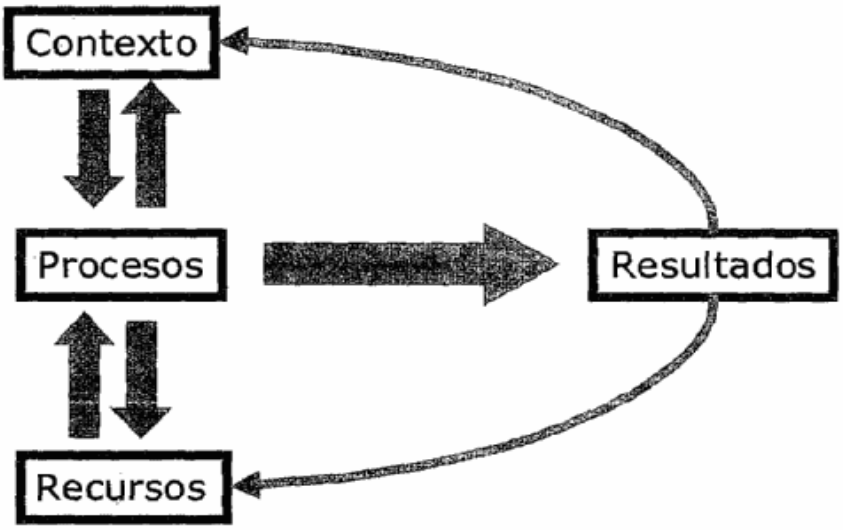
3.3 Perspectivas de futuro

Así pues, al final de esta primera fase se ha realizado una labor de integración de toda la información obtenida. Información voluminosa y ciertamente, como antes se ha comentado, muy exhaustiva. La integración en matrices centradas en los procesos, no ha sido tarea simple y el proceso desarrollado hasta el momento ha consistido en plasmar matrices que integran únicamente los ámbitos.

La tarea a realizar a continuación, la cual completaría la fase de fijar el qué evaluar, consiste en realizar las matrices que integren únicamente a las variables que han de ser evaluadas.

Ciertamente el mayor trabajo y las principales dificultades de empezar a caminar, que tenía esta fase, han quedado resueltos. La tarea venidera va a consistir en completar los flecos pendientes del proceso seguido hasta este momento y, principalmente, en centrarnos en la elaboración de los instrumentos de evaluación, así como en la determinación de los elementos que conlleva la aplicación práctica.

DIAGRAMA DE LA NUEVA RELACIÓN ENTRE SUBCOMISIONES


Contexto
Procesos
Resultados
Recursos

7.6. CASTILLA - LA MANCHA

Finalidad y objetivos

La Consejería de Educación y Ciencia ha planificado y realizado la evaluación externa de los centros docentes de infantil, primaria y secundaria durante los cursos 2004-2005 y 2005-2006 con la finalidad de prestar una ayuda para mejorar sus prácticas educativas y de facilitar a la propia administración información valiosa para orientar la política educativa.

La doble finalidad se concreta en cuatro objetivos:

a. Conocer y valorar el nivel de desarrollo alcanzado por el alumnado de 3º de educación primaria y de 3º de la ESO en el dominio de las competencias básicas lingüísticas y matemáticas.
b. Analizar los resultados en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas.
c. Facilitar a los centros docentes información suficiente y relevante para que puedan reflexionar y mejorar su organización, funcionamiento y actuaciones de los docentes que en ellos ejercen y garantizar una respuesta de calidad educativa.
d. Proporcionar a la Administración educativa información suficiente, objetiva y relevante para que pueda introducir los ajustes necesarios para la mejora de la calidad del sistema educativo.

El marco normativo de referencia

Los referentes normativos a la hora de abordar esta evaluación son:

La normativa básica: los artículos 1.k, 18, 30 y 97 de la LOCE.

La normativa propia:

- El Decreto 133/2000, de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha.
- La Orden de 6 de marzo de 2003 que regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de régimen general en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM de 17 de marzo de 2003).
- La Resolución de 14 de octubre de 2004, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, que ordena la evaluación externa de centros docentes y desarrolla la Orden de 6 de marzo de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de régimen general en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Resolución de 25 de octubre de 2005 de la Dirección General de Coordinación y Política educativa por la que se hacen públicos los ámbitos, competencias, dimensiones, indicadores y procedimientos que servirán de referencia en los procesos de evaluación externa de centros (DOCM, 1 de noviembre 2005).

La evaluación se incorpora como tarea por desarrollar en los planes de actuación de la Inspección de Educación de los cursos 2004-05 y 2005-06, y del plan de actuación de los equipos de orientación en el curso 2004-05.

Las características del modelo de evaluación

La evaluación externa de los centros, tal y como se concibe en Castilla-La Mancha, **integra los procesos de evaluación específica de centros y los de la evaluación diagnóstica del alumnado en un proceso único que se aplica con carácter general a todos los alumnos y a todos los centros.**

Tal y como se observa en la finalidad, el carácter formativo y sumativo, definido por Scriven (1976)[25], se cumple. Es nuestra intención que el carácter formativo sea preferente pues queremos orientar procesos de mejora tanto en el nivel de los centros como en el propio sistema educativo.

En este sentido cada centro y cada alumno tiene un informe descriptivo al finalizar el curso escolar en el que se indican elementos relevantes en los que destaca y en los que se perciben niveles de mejora. Esta información le sirve al profesorado de contraste con su propia evaluación y al propio centro como modelo de práctica evaluadora.

Pero no abandonamos el carácter sumativo porque nos ha permitido conocer en qué medida se están alcanzando los objetivos previamente establecidos, pero no se ha utilizado para establecer comparaciones y ordenar a los centros en un ranking de mercado, olvidando que cada centro tiene un contexto y un alumnado.

No vamos a utilizar estándares de comparación, aunque las pruebas de competencia están ordenadas en niveles de desarrollo, que permiten situar a cada alumno en relación con el estándar previamente determinado (evaluación criterial).

La evaluación en su conjunto tiene un carácter descriptivo y en el caso de la evaluación diagnóstica está dirigida a conocer la competencia del alumnado.

Los ámbitos, dimensiones, indicadores y procedimientos

La evaluación se desarrolla en dos ámbitos: el proceso de enseñanza y aprendizaje y las competencias lingüísticas y numéricas.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación se concreta en el análisis de cuatro dimensiones y 46 indicadores.

- ☑ 1. La programación didáctica (9 indicadores).

[25] "The Methodology of evaluation", citado en el libro, "La evaluación sistemática: guía teórica y práctica". Stufflebeam y Shinkfield. Paidos/ MEC, 1989.

☑ 2. El desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (22 indicadores).

☑ 3. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (11 indicadores).

☑ 4. La evaluación del proceso de enseñanza (4 indicadores).

El responsable directo es la Inspección educativa, que recoge la información a partir del análisis de los documentos del centro (guía para el análisis de la programación didáctica y otros documentos programáticos); del análisis de las opiniones recogidas (cuestionario al docente, guía para las reuniones con los departamentos didácticos, con las familias y con el alumnado); y de la observación directa (guía para la observación en el aula).

La evaluación de las competencias básicas lingüísticas y matemáticas

La evaluación diagnóstica se dirige a conocer el nivel de dominio alcanzado en el desarrollo de las capacidades instrumentales que se consideran claves, con un planteamiento semejante al PISA, después del estudio de identificación realizado previamente en la Comunidad Autónoma.

Los objetivos generales establecidos por la LOCE y los reales decretos de currículo vigentes, se convierten en referentes aunque interpretados como competencias (capacidad de producir, actuar y transformar), básicas o claves (conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes).

Competencias básicas o claves evaluadas	
3º de educación primaria	3º de las ESO
Nº 1. Comprender el contenido de un texto oral. Nº 2. Describir oralmente. Nº 3. Leer de forma expresiva un texto narrativo. Nº 4. Comprender y analizar textos escritos descriptivos (a) y narrativos (b). Nº 5. Escribir correctamente un texto narrativo. Nº 6. Comprender los números y establecer relaciones. Nº 7. Realizar las operaciones elementales y utilizar de forma automatizada el cálculo. Nº 8. Estimar y medir con distintas unidades. Nº 9. Reconocer las formas y cuerpos geométricos y representar en el plano. Nº. 10. Resolver problemas asociados a situaciones y experiencias reales.	Nº 1. Comprender y operar con el sistema numérico Nº 2. Comprender con propiedad y autonomía el contenido de: A. Textos orales. B. Textos escritos científico-descriptivos. C. Textos escritos narrativos. D. Textos con formatos no verbales. Nº 3. Composición escrita. Nº 4. Utilizar el pensamiento lógico y las herramientas matemáticas para resolver problemas de la vida diaria.

60 indicadores	35 indicadores

Tal y como se ha descrito al hablar de las características de la evaluación se establecen cinco niveles de desarrollo, como se determina en el PISA, y tres niveles de consecución en cada uno de ellos.
Las competencias matemáticas se interpretan con las tres clases establecidas en el citado proyecto: 1. reproducción, definiciones y cálculos" (conocimiento de los hechos, la representación, el reconocimiento de equivalencias, el recuerdo de propiedades o la aplicación de los algoritmos de las distintas operaciones); 2. aplicación a la resolución de problemas y 3, generalización a la interpretación de la realidad desde parámetros matemáticos.

Las competencias lingüísticas de comprensión se organizan desde el conocimiento global a la decodificación de la estructura, pasando por la identificación de detalles, el conocimiento de la estructura interna, la jerarquización de las ideas del texto y la interpretación.

En la composición escrita, siguiendo a Hayes y Flowers (1980), se valoran los procesos de planificación, la corrección en la expresión y el uso de las técnicas de expresión con creatividad.

Las pruebas de 3º de educación primaria se aplican mediante tres modelos en formato papel y de aplicación colectiva (ocho competencias) e individual (dos), por los orientadores, que también fueron los responsables de su corrección y de la elaboración de los informes. Los formatos de las pruebas son: el 10% de emparejamiento; 8,5% de elección múltiple; 20% de ensayo con espacio limitado y 61,5% de respuestas cortas. La duración aproximada es de cuatro horas por alumno o alumna.

Las pruebas de 3º de educación secundaria, tres modelos en formato informático y en formato papel de aplicación colectiva, serán aplicadas en las aulas de medios informáticos (Althia) con la colaboración de los responsables de las mismas y la corrección, en el caso de la composición escrita, será responsabilidad de un equipo de correctores. El formato de las pruebas es, salvo en la citada prueba de composición escrita, de elección múltiple. La duración aproximada es, igualmente, de cuatro horas.

Metodología

Población evaluada.

La evaluación tiene un carácter censal y se aplica en 3º porque no responde a intenciones finalistas y de ajuste de cuentas sino que aspira a poder prevenir y reforzar antes de que sea demasiado tarde.
En este sentido, la evaluación de los 18.793 alumnos y alumnas de tercero de los 725 centros de infantil y primaria permite conocer cuántos alumnos han consolidado los aprendizajes del primer ciclo de la educación primaria y los utilizan de forma autónoma con eficacia, así como la idoneidad de las medidas adoptadas.

La evaluación de los 25.094 alumnos de 3º de educación secundaria obligatoria correspondientes a los 331 centros educativos públicos y privados de Castilla-La Mancha, permite conocer la consolidación de los aprendizajes del primer ciclo y la eficacia de las medidas adoptadas.
La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje se distribuye en una secuencia que incluye: el 50% de los centros de primaria en el curso 2004-05; el 50% restante de los centros de infantil y primaria y el 50% de los IES en el curso 2005-06; y el 50% restante de los IES en el primer trimestre del curso 2006-07.

Análisis e interpretación.

Los modelos definitivos de las pruebas son el resultado del pilotaje previo con una muestra representativa de alumnos con un error de muestreo de $\pm$ 0,4, en las que se ha identificado el índice de dificultad y de discriminación de cada uno de los ítem y la fiabilidad de la prueba a partir de la respuesta dada por el alumnado de acuerdo con su habilidad.

El análisis de la prueba se realiza de acuerdo con la Teoría de respuesta al ítem (TRI) que permite predecir el rendimiento del alumnado en función de su habilidad y describirlo mediante una función monótona creciente.
Como variables para la interpretación de los resultados se utilizan:

- Territoriales: provincia y localidad.
- De centro: tipología y titularidad.
- Del alumnado: sexo, nivel de competencia a juicio del profesor; expectativas propias (autoestima) hacia su competencia en la materia; hacia el profesor, hacia continuar estudios; e interés por la materia
- Del proceso de enseñanza y aprendizaje: medidas de apoyo: refuerzo, repetición (actual o previa).
- Uso de otros elementos facilitadores: apoyo particular por las tardes, colaboración de la familia y expectativas hacia el futuro.

El desarrollo del proceso

1. Diseño y elaboración por los servicios responsables de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa de las pruebas diagnósticas y del procedimiento e instrumentos de evaluación.
2. Información a los centros, que la realiza con carácter general la Dirección General de Coordinación y Política Educativa y la concreta la Inspección educativa en cada uno de ellos, diseñando la información a las familias.
3. Proceso de evaluación, que lo aplica la Inspección de Educación con la colaboración de los centros en el 2º trimestre de cada uno de los cursos (la evaluación diagnóstica a final del mismo).
4. Información, que, una vez elaborada, tiene como depositarios en un primer nivel al equipo directivo, los departamentos de lengua, matemáticas y orientación. Estos son los responsables de trasladar la información al resto del profesorado; y el orientador junto con los tutores se responsabilizan de trasladar la información a las familias.

Información: conclusiones de la evaluación e iniciativas de cambio y mejora.

Información a los centros

La información se concreta en un informe de centro que incluye la información de los ámbitos y dimensiones y la interpretación de los mismos y un perfil de cada uno de los alumnos y alumnas.

Esta información se presenta antes de concluir el curso para que, de su análisis, en contraste con la evaluación interna, se recojan iniciativas de mejora para incorporar a la programación general anual del siguiente curso.

Informe regional

El informe regional se elabora a partir del estudio de los resultados en todos los centros (pendiente de publicación el estudio de educación primaria) y sirve de base para la elaboración de iniciativas de mejora en el conjunto del sistema educativo (en proceso de análisis las conclusiones del estudio de primaria).

7.7. CATALUÑA

EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA EN EL IES MANUEL DE MONTSUAR, DE LÉRIDA

1. IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

El IES Manuel de Montsuar, en funcionamiento desde el curso 1989-90 (antes "Instituto de Bachillerato"), está situado en los alrededores de la ciudad de Lérida. En este centro se cursan estudios de ESO y de Bachillerato con un total aproximado de 500 alumnos, distribuidos en 14 grupos de Educación Secundaria Obligatoria y 4 de Bachillerato.

Los alumnos provienen de cuatro centros de primaria adscritos: uno de Lérida capital y tres de poblaciones vecinas. También existe un colectivo creciente de alumnado recién llegado al país, de procedencia subsahariana y rumana principalmente.

El claustro está formado por un total de 50 profesores y profesoras, y la plantilla es bastante estable.

El alumnado es atendido desde el primer día de su llegada al centro a través del Plan de Acción Tutorial, lo cual permite que para cada alumno se diseñe un proyecto de futuro y un seguimiento personalizado.

Son objetivos prioritarios del centro:

- Dar respuestas adecuadas a las necesidades y características personales de cada uno de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y al final de su paso por el sistema educativo.
- Establecer una serie de acuerdos y decisiones sobre el orden y el clima de trabajo en las aulas y en el centro en general para garantizar el desarrollo correcto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se considera imprescindible involucrar a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y madres y padres) en el cumplimiento y el mantenimiento de estas condiciones que permiten un correcto aprovechamiento de las enseñanzas que se imparten en el centro.

Se destaca como rasgos distintivos una serie de aspectos que hacen referencia a:

Acción tutorial

- La acción tutorial es constante y cohesionada, y se considera efectiva.
- La atención individualizada al alumnado es muy importante, con la formulación de un proyecto de futuro específico para cada alumno.

- La implicación de los padres/madres a través de la utilización de la agenda escolar, el establecimiento de acuerdos sobre medidas disciplinarias, las actuaciones sobre atención a la diversidad y la socialización del material escolar.
- Existe una planificación especial para la acogida del alumnado de primero de ESO.
- Hay un sistema de acompañamiento para los nuevos alumnos. Se implica a alumnos de cuarto de ESO en la acogida de los nuevos alumnos de primero de ESO.
- Cada curso se realiza un mínimo de una entrevista personal de tutoría con cada alumno.
- Existen expedientes internos para el traspaso de información relevante del alumno entre los diferentes ciclos, de cara a conocer el desarrollo personal y académico de los chicos y chicas y ser más eficaces en la toma de decisiones en lo que concierne a la orientación y a la atención individualizada.
- Los planes educativos transversales constituyen un documento marco donde constan los ejes transversales de tutoría, su justificación, los objetivos, la metodología y la temporalización.
- La orientación académica y profesional del alumnado se lleva a cabo a través de un Plan de Orientación, con una serie de actividades pautadas.

Atención a la diversidad

- Se promueve la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas para una mejor escolarización del alumnado, si así se requiere.
- Existe un Plan de Acogida para los alumnos recién llegados.
- Se buscan alternativas de futuro para todos los alumnos que el centro pueda escolarizar.
- Se mantiene un contacto periódico, y con posibilidad de intervenciones en el mismo centro, con los servicios de asistencia social de las poblaciones adscritas al I ES para la atención de aquellos alumnos que lo requieran.
- El modelo de atención a la diversidad se basa en:

    - Atención en el aula mediante refuerzos con profesorado de apoyo.
    - Contratos académicos (contrato de actitudes y adaptaciones curriculares)
    - Horas de desdoblamiento.
    - Atenciones individualizadas.
    - Seguimiento psicopedagógico.
    - Grupos flexibles.

Prevención de conflictos

- Se realiza un trabajo de prevención de conflictos y se implementan todas las medidas necesarias para resolverlos cuando suceden.

- Se potencia el Consejo de Delegados, para implicar y responsabilizar al alumnado en este tema.
- Se promueve la mediación como medida de resolución de conflictos.
- Existe un protocolo de intervención inmediata en caso de incidencia disciplinaria.
- Los equipos docentes que agrupan a todo el profesorado de un determinado ciclo, mantienen reuniones de carácter semanal, para cohesionar las actuaciones y aumentar el control y el seguimiento del alumnado del ciclo.

Imagen y gestión institucional del centro

- Se promueven y se llevan a cabo iniciativas que pretenden dar proyección al centro mediante los equipos deportivos, el Proyecto *Comenius,* el intercambio con alumnos alemanes, un grupo musical, la revista, un grupo de teatro, los premios en montajes audiovisuales, los premios en fotografía matemática, el laboratorio de audiovisuales, la participación en el Proyecto Internacional *Globe* de meteorología...
- Se pretende incrementar la difusión de las actividades destacadas del centro: revista, participación en concursos, premios, convocatorias, intercambios, salidas...
- En la edición de una revista de carácter trimestral se incluye toda la información relevante sobre las actividades que se llevan a cabo.
- Se potencia la utilización de la página web como vehículo de difusión de las actividades que se realizan, y también como medio de comunicación con la comunidad educativa.
- Se pretende destinar los recursos necesarios a la gestión de la biblioteca, para hacerla operativa y dotarla de los medios tecnológicos necesarios.
- El centro ha pasado recientemente (Junio 2005) un proceso de evaluación global diagnóstica (prueba piloto únicamente efectuada en siete centros de toda Cataluña) con unos resultados excelentes.
- Hay un Plan de Evaluación Interna activo y pionero que responde a las inquietudes del profesorado para la mejora pedagógica. El centro forma parte de la Red de Centros de Secundaria de Competencias Básicas.
- Existen contactos con empresas del entorno.
- Se impulsa la socialización de los libros.
- Hay actividades extraescolares organizadas por el AMA.

Comunicación audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

- El Departamento de Educación ha concedido al centro un programa de innovación educativa sobre comunicación audiovisual.
- Se han introducido las tecnologías (TIC) en diversas actividades de la vida diaria del instituto.
- Se utiliza la página *web* como vehículo de comunicación de las actividades del centro.
- Se dispone de aulas específicas destinadas a la utilización de las

tecnologías de la información y la comunicación (TIC): aula de audiovisuales, edición de vídeo, edición gráfica, informática, aula multimedia de idiomas...

Aprendizaje de idiomas

- Se promueve el uso de las lenguas extranjeras en los procesos de aprendizaje
  del alumnado, y también para la comunicación y relación con otros países.
- El centro desarrolla un Proyecto *Comenius* desde hace ya catorce años. Se mantendrá el intercambio con un centro educativo alemán para profundizar en el aprendizaje de esta lengua. Se intenta extender esta actuación a algún centro de habla inglesa.

- Se ofrecen dos segundas lenguas extranjeras desde tercero de ESO hasta segundo de Bachillerato.
- Coordinación con las escuelas adscritas para familiarizar a los alumnos con la oferta de lenguas extranjeras del instituto.

Educación para la salud y conductas de riesgo

- Colaboración con el Ayuntamiento de Lérida en su *Programa de prevención en drogodependencias y sexualidad de riesgo,* y en su *Programa sobre hábitos de alimentación saludable.*
- Desarrollo del plan otorgado por el Departamento de Educación: *Proyecto de educación para la salud en materia de prevención de las drogodependencias y de las conductas de riesgo.*
- Control de los hábitos alimenticios en el comedor escolar, estableciendo una coherencia con las normas del centro.
- Difusión de la consideración del centro como "instituto sin humo".

Educación medioambiental

- Introducción de la educación ambiental en diferentes ámbitos como eje transversal.
- Promoción de recogida selectiva y reciclaje de residuos en todos aquellos aspectos de la vida cotidiana del centro.
- Colaboración en el proyecto medioambiental de alcance mundial *Globe.*
- Recogida y reutilización de los libros de texto de niveles anteriores.
- Utilización de papel reciclado y estimulación de la reducción del consumo.

2. APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN INTERNA EN EL CENTRO

El centro partía de una cierta "cultura evaluativa", porque, desde hace bastantes años, ha sido una práctica habitual la evaluación del funcionamiento de los distintos órganos mediante cuestionarios que, en el caso de los equipos

de tutores y equipos docentes de ciclo, se trabajaban en una sesión específica al final del curso.

En el año 2001, ocho profesores del centro participaron en el curso sobre formación en evaluación interna que organizó el Departamento de Educación, dirigido a los equipos directivos y a los jefes de Departamento de Lenguas y Matemáticas.

A partir de esta formación, se constató que la evaluación interna era un instrumento muy potente orientado a la mejora de la calidad tanto en el ámbito organizativo como en el de enseñanza-aprendizaje.

El equipo directivo, en aplicación de la Orden de 20 de Octubre de 1997, por la que se regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a partir de la cual todos los centros debían diseñar y aplicar un plan de evaluación de tres años, propuso como Coordinadora de la Comisión Impulsora de la Evaluación Interna a una formadora en evaluación interna del área de Matemáticas.

Inicio de la aplicación:

CURSO	OBJETO	COMISION IMPULSORA	MATERIAL	ASPECTOS A DESTACAR
2001-02	Coordinación de equipos de profesorado Equipos de área	Bastante amplia. Además de la coordinadora de evaluación interna, la integraban profesorado que había participado en la formación y dos profesores más que se	Diseñado por los miembros de la comisión	La dedicación y la manera de trabajar, propiciando siempre el hecho de escuchar, el respeto y el consenso, fueron claves en la valoración positiva del proceso
2002-03	Orientación académica y profesional dentro del plan de acción tutorial	Más reducida para hacerla operativa: la coordinadora de evaluación interna y el coordinador pedagógico	Diseñado por los miembros de la comisión	Coincidió con la evaluación externa realizada por la Inspección en el centro y confluyó en un documento único consensuado

Plan de evaluación interna del centro

Se trata de un plan de tres cursos de duración con un proceso muy participativo en el cual, el claustro, a partir de una relación de objetos propuestos por la Comisión de Evaluación Interna y completados y ampliados por él mismo, selecciona, mediante una votación, los objetos a evaluar y su secuenciación.

CURSO	OBJETO	COMISION IMPULSORA	MATERIAL	ASPECTOS A DESTACAR
2003-04	Evaluación diagnóstica del área de Matemáticas en la ESO	Coordinadora de valuación interna conjuntamente con todo el Departamento de Matemáticas	Material diseñado por el Departamento de Matemáticas	El hecho de que el objeto fuese una evaluación diagnóstica. Fue propuesta por el Inspector. Sirvió para conocer

Se preparó un dossier con 25 preguntas: 5 para primaria y 20 más para la ESO (5 para cada curso). Muchas de ellas con dos apartados y algunas con carácter competencial. Se obtuvieron unos 9.000 datos, aproximadamente.

Se realizó un proceso de debate y de trabajo muy importante en el Departamento de Matemáticas para llegar a consensuar cuáles eran los contenidos esenciales de lo que había que evaluar. El objetivo era conocer más a fondo la realidad del alumnado —evaluación diagnóstica— y ver también si había alumnos que habían alcanzado, incluso, objetivos de cursos superiores al que cursaban.

Integración en la Red de Centros de Secundaria 2004

La Inspección de Educación propuso al centro formar parte de la Red de Centros de Secundaria 2004. Esta red, igual que la red 2001, está formada por un instituto de cada uno de los Servicios Territoriales de Educación con el objetivo de preparar instrumentos y pilotarlos en los centros, para poder disponer de un material que permita reflexionar y profundizar, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de competencias básicas, sobre el modo de trabajar la competencia seleccionada y mejorarla.

Entre todos los centros participantes se acordó trabajar la comprensión escrita, por su importancia y aplicación general, independientemente de los resultados obtenidos por los centros en las pruebas.

CURSO	OBJETO	COMISIÓN IMPULSORA	MATERIAL	ASPECTOS A DESTACAR
2004-05	Comprensión escrita	Los profesores asistentes a las sesiones de trabajo de la red y la jefa del Departamento de Lengua Española	Instrumento diseñado por la Red de Centros 2001 para pilotarlo	El hecho de trabajar con material elaborado y tener el respaldo de la red ha facilitado mucho el proceso
2005-06	Cálculo y resolución de problemas matemáticos	Los dos profesores que asisten a la Red y el Coordinador Pedagógico	Diseñado por la red para pilotarlo	El trabajo en red facilita el proceso

Los objetivos y las actuaciones son los siguientes:

- Fomento de un clima de participación basado en el respeto, en la valoración de las aportaciones de los compañeros y buscando siempre el consenso.
- Impulsarlo desde el equipo directivo y hacer el seguimiento, pero dando un cierto grado de autonomía a la comisión responsable.
- Disponibilidad y formación en evaluación interna de los miembros que han participado en las comisiones, así como flexibilidad en su composición dependiendo del objeto a trabajar.
- "Hacer diana" en todos y cada uno de los objetos, cuidando que realmente respondan a las necesidades o los retos del momento y, por lo tanto, se pueda valorar el proceso como útil.
- Participación mayoritaria del claustro con una actitud de colaboración total. Esta implicación se ha conseguido a través de la estructura de los órganos de dirección y gestión del centro que ha ayudado a integrar la evaluación interna en la propia dinámica.
- Implicación, dependiendo del objeto, de otros estamentos, especialmente el alumnado. A pesar de que eso aumenta la complejidad del proceso, proporciona una visión más completa y más objetiva de la realidad. Añadir que, si se quieren tener opiniones representativas de todo el alumnado, es preciso elegir una muestra aleatoria.
- Decidir, en función del objeto, los materiales a utilizar, optando entre la elaboración del mismo centro o la aplicación de los publicados por el Departamento de Educación.
- Aumento de la cultura evaluativa del centro.

Algunas de las dificultades detectadas son:

- Hacer el seguimiento de las propuestas de mejora, una vez consensuadas, a pesar de que en el informe correspondiente se detalla cómo y cuándo se debe hacer y a quién le corresponde esta responsabilidad.
- La poca disponibilidad de tiempo, especialmente en el comienzo del curso para poder atender diferentes actividades, pone en evidencia la necesidad de poder contar con más recursos en el centro para completar esta tarea de una manera más satisfactoria.

3. EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS — EVALUACIÓN GLOBAL DIAGNÓSTICA

Finalidades y características

- En cuanto a los centros, aportar una visión global y describir puntos fuertes y puntos débiles para poder orientar un plan de mejora continua.
- En lo que concierne a la Administración educativa, obtener

información para conocer la consecución de objetivos educativos y para la mejora del sistema educativo.

Las acciones evaluativas se basan en una metodología cuantitativa y cualitativa que recoge información sobre indicadores de recursos, contexto, procesos y resultados. Integra la perspectiva interna y externa de la evaluación y proporciona un enfoque tanto global como focal dentro de un mismo ciclo evaluativo.

Las fuentes de información de estos contenidos son el profesorado, el alumnado, las familias y el equipo directivo, complementado con el análisis documental.

Proceso

La acción evaluativa se realizó con acuerdo al cronograma siguiente:

- Presentación por parte de la Comisión Impulsora de la evaluación, la planificación del proceso y la orientación de la aplicación, al equipo directivo y en una reunión de claustro.
- Respuestas a la aplicación por parte del alumnado y del profesorado.
- Entrevistas con un grupo de madres, uno de alumnos, un miembro del personal de administración y servicios y el equipo directivo.
- Análisis de los principales documentos del centro, junto con los resultados de las competencias básicas, evaluación interna, plan estratégico y resultados obtenidos en el programa PISA, en el cual participó el centro.
- Reunión con un grupo de discusión, formado por representantes de los padres, de los profesores, de los alumnos y del equipo directivo.
- Presentación del informe de evaluación al equipo directivo en representación del centro.

Valoración de los resultados

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y de las entrevistas con los diferentes sectores de la comunidad educativa son altamente favorables en los aspectos evaluados y demuestran un nivel de satisfacción alto.

Destacan especialmente los resultados en el apartado de convivencia y valores, y la identificación con la línea del centro.

En cuanto a los procesos, es preciso señalar las metodologías de aula y el planteamiento de los contenidos básicos. Por su parte son destacables los espectaculares resultados en cuanto a la coordinación del centro y a la acción tutorial. Son igualmente dignas de mención las valoraciones efectuadas sobre la planificación, la evaluación y la formación.

También cabe destacar positivamente la magnífica disposición y las valiosas aportaciones por parte de los alumnos en las respuestas al cuestionario.

Medidas de mejora sugeridas

Para llevarlas a cabo es preciso:

- Prever más medidas de acompañamiento de los alumnos mayores con los más pequeños.
- Mejorar el trabajo en equipo de los alumnos.
- Establecer algún protocolo para intentar mejorar la lectura individual y los resultados de comprensión lectora.
- Disponer una planificación de los libros de lectura con los centros de primaria adscritos.
- Incorporar actividades sistematizadas de cálculo mental al inicio de cada clase, principalmente en el primer ciclo de ESO.
- Coordinar las actividades escolares complementarias y extraescolares con los centros de primaria adscritos para evitar repeticiones no deseadas.
- Potenciar el uso de la página *web* del centro como herramienta de transmisión de información del centro a toda la comunidad educativa y mejorar la utilización de la biblioteca.

Conclusiones

Mediante los resultados de la evaluación externa se pretende hacer un análisis diagnóstico del centro, que permita identificar los puntos fuertes, los puntos débiles, las amenazas y las oportunidades. Con esta visión panorámica se podrán formular y concretar los objetivos de centro a alcanzar. Los objetivos se llevarán a cabo mediante unos procesos que requerirán unos recursos determinados.

Conociendo paso a paso el proceso de evaluación, o sea pautándolo, se pretende que la demanda de recursos responda a las necesidades reales del centro, justificadas por todo el proceso evaluativo objetivo.

El hecho de haber pasado recientemente (Junio 2005) por un proceso de evaluación global diagnóstica del centro (prueba piloto efectuada únicamente en siete centros de toda Cataluña) ayuda a realizar una valoración sobre el funcionamiento actual desde dos puntos de vista: ámbito pedagógico y ámbito de gestión/organización, y también sirve para determinar cuáles son los puntos fuertes y las debilidades del funcionamiento actual del centro.

Ámbito pedagógico

El proyecto curricular está elaborado y aceptado por toda la comunidad educativa, tal como se refleja en el informe de la evaluación global diagnóstica, con un énfasis especial en la satisfacción que proporcionan a la comunidad educativa actuaciones como los planes educativos transversales, la acción tutorial, el tratamiento de la atención a la diversidad o el plan de acogida.

Precisamente, en muchas actuaciones del funcionamiento cotidiano del centro se busca la implicación de los padres: utilización de la agenda escolar, establecimiento de acuerdos sobre medidas disciplinarias, actuaciones sobre atención a la diversidad, socialización del material escolar.

Se incluyen en este ámbito valoraciones sobre las áreas curriculares, la atención a la diversidad, las tutorías y la evaluación.

Ámbito de gestión

Se valora el funcionamiento del centro en relación con los órganos de gobiemo y colegiados, con la administración y los servicios, así como con el sistema relacional en su conjunto.

4. PLAN ESTRATÉGICO PARA LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN CENTROS DOCENTES

Desde Septiembre de 2005 y en el marco del Decreto 13212001, de 29 de Mayo, por el que se regulan los planes estratégicos de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, se ha iniciado el *Plan Estratégico para la Promoción de la Autonomía en Centros Docentes.*

Los contenidos de este plan son los siguientes:

- Valoración del funcionamiento actual del centro.
- Objetivos de centro a alcanzar.
- Plan de actuación y previsión de recursos.
- Propuesta de evaluación del plan estratégico.
- Participación de la comunidad educativa.
- Propuesta de evaluación del Plan estratégico

La evaluación del plan debe formar parte de la actividad habitual del centro, aunque es preciso hacerla con profundidad en determinados momentos, por ejemplo, durante la elaboración de la memoria anual.

Así, pues, se deben debatir los siguientes aspectos:

- Eficacia de las actuaciones iniciadas.
- Problemas surgidos en la puesta en práctica de estas actuaciones.
- Revisión y corrección de las medidas que no han surgido efecto positivo.
- Revisión de temporizaciones.
- Propuesta de nuevas actuaciones.
- Reasignación de responsabilidades.

Para ello debe efectuarse:

- La valoración por parte del equipo directivo.
- La recogida de las valoraciones que sobre el trabajo cotidiano realizan los diferentes equipos de trabajo del centro: equipos

docentes, departamentos, tutores, coordinadores, jefes de departamento...
- Las memorias de las diferentes actividades realizadas por los cargos de coordinación.
- Los formularios objetivos presentados al claustro.
- Los resultados de la evaluación global diagnóstica efectuada por el Departamento de Educación.
- El Plan de Evaluación Interna del centro.

A partir de este análisis, lógicamente, debe surgir una reflexión del equipo directivo para determinar cuáles son las actuaciones prioritarias y pendientes. Esta reflexión se debe presentar a los órganos de control y participación para poner de manifiesto una transparencia informativa que involucre a toda la comunidad educativa en el buen funcionamiento del centro.

Participación de la comunidad educativa

Lógicamente un plan de estas características requiere la participación y la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa. Por ello, ya desde la elaboración del anteproyecto, se ha buscado obtener las opiniones y aportaciones del profesorado, madres y padres, alumnos y personal de administración y servicios en la formulación de las propuestas. De este modo se intenta asegurar la buena predisposición y participación de todos en la ejecución del plan.

A lo largo del periodo de aplicación del plan estratégico habrá que informar del desarrollo de las actuaciones y la consecución de los correspondientes objetivos anuales, a través del director, en los claustros de profesores, en las reuniones con el AMPA y en las reuniones del consejo escolar, para poder hacer de este modo una valoración conjunta. Y evidentemente, estos contactos servirán también para recoger todas las sugerencias, aportaciones o enmiendas que se efectúen en el desarrollo del plan. Así se pretende asegurar el dinamismo del proceso.

También se deberán establecer las medidas para garantizar la participación de toda la comunidad educativa en las actividades de formación vinculadas a este plan.

Además, tal como se ha reflejado anteriormente, se deben presentar al consejo escolar las reflexiones provenientes de la evaluación del plan para garantizar al máximo la participación de la comunidad educativa en su desarrollo.

7.8. EUSKADI

Desde el año 1998 una serie de centros de la zona correspondiente al entonces C.O.P. de Getxo, manifiestan interés por trabajar en un seminario temas relacionados con la "Calidad".

Lo único que tienen claro es que quieren sistematizar las "Mejoras" que se producen en los centros y que en un porcentaje alto de casos acaban diluyéndose. Además, pretenden desarrollar mejoras que afecten a varios centros de manera que podamos proyectarlas conjuntamente mejorando la imagen de la Escuela Pública.

Creamos un seminario al que acuden 18 centros de infantil-primaria y secundaria.

Tenemos información acerca de la red de centros de FP de Gipuzkoa y nos llama la atención el trabajo que están desarrollando. Nos acercamos, lo conocemos y comienza a ser una referencia para el seminario. Además el instituto de Fadura forma parte de esa red y lo tenemos cerca para aprender.

Iniciamos un trabajo de formación en aspectos básicos relacionados con los Modelos de calidad, criterios, indicadores, estrategias organizativas, herramientas...y empezamos a ensayar.

El ensayo consistió en analizar prácticas de los centros –entonces únicamente en el campo de gestión- , detectar puntos débiles y tratar de enderezarlos.... Las propuestas finales se presentaron en los centros y se pusieron en práctica.

Estábamos empezando a escribir y a pensar que lo que quedaba escrito debía rentabilizarse y mejorarse siempre pero que podría implicar una" forma de hacer" del centro independientemente de que el equipo directivo cambiara..., por ejemplo. Evidentemente las propuestas se ponían en común en el seminario y todos nos beneficiamos de las producciones....

Trabajamos así durante un par de años y los centros comenzaron a reclamar la posibilidad de profundizar más, de dar forma a las pequeñas experiencias que íbamos realizando...

Esta inquietud fue trasladada al Departamento, en concreto a la dirección de innovación y a la Viceconsejería de Educación.

Tuvimos algunos encuentros donde explicamos lo que veníamos haciendo.

El curso 2002-2003 se publica en el BOPV de 12 de febrero de 2003 una orden que autoriza la puesta en marcha de un Proyecto Piloto de Experimentación denominado "Sistemas de Gestión de Calidad" y se autoriza

la participación de 10 centros de la zona de infantil-primaria y 14 de secundaria de otras localidades de la CAPV.

La experiencia implica conocer a través de una asesoría externa un "sistema" de calidad, -una herramienta para sistematizar las mejoras-.

Nos atrae porque nos parece bastante más sencilla de lo que hasta el momento hemos conocido y porque nos metemos de lleno con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este sistema, el SGC incluye:

- la definición de un Proyecto estratégico que orienta y prioriza las acciones generales del centro
- el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje con 5 apartados: acogida, programación, actividades de aula, tutoría y evaluación.
- un proceso que se ocupa de la sistematización de la documentación que va generando el sistema
- y finalmente un proceso de control de todo el sistema

El proyecto piloto dura dos cursos. Durante el primero conocimos el sistema y lo vamos adaptando a cada centro. Para ello, hay importantes decisiones a nivel organizativo....

El segundo año, se aplica el sistema...

Algunos centros, deciden presentarse a una auditoría externa que realiza la propia Inspección y obtienen un reconocimiento.

El curso 2003-2004, en BOPV de 13 de septiembre de 2004 se publica de nuevo una resolución con el mismo fin...

Se autoriza la realización del proyecto piloto a 5 centros más de infantil y primaria y 7 de secundaria ver BOPV de 20 de diciembre de 2004.

En esta segunda fase, los centros certificados colaboran en la nueva red para formar a los nuevos...además, empiezan a desarrollar acciones de mejora que caen de los proyectos estratégicos. Cada centro en este tercer año, elabora 3 acciones de mejora.

Este curso 2005-2006, se mantiene el segundo año de la red creada el curso pasado en Eibar, los centros de secundaria de la primera fase mantienen un estrecho contacto a través de BIHE y siguen desarrollando acciones de mejora.

Los centros de la red de Getxo nos reunimos en un seminario mensual en el Berritzegune (Centro de Profesores) y seguimos desarrollando acciones de mejora que compartimos....

Estos centros incluyeron el curso pasado en su sistema un nuevo proceso. Es el de “Auditoría interna”, una buena referencia para evaluar internamente cómo vamos alcanzando lo habíamos planificado que íbamos a alcanzar....además, la Inspección volverá a auditar este año...

Algunos Berritzegunes hemos incorporado el SGC: Gasteiz, Leioa, Durango, Lasarte y Getxo.

En Getxo es realmente algo útil, nos ayuda a hacer algo mejor...o al menos, eso creemos.

7.9. EXTREMADURA

EL PLAN DE DINAMIZACIÓN Y FOMENTO DE LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA: Proyecto ITER.

Introducción

Por lo que respecta a la educación y las TIC, Extremadura se encuentra en un camino sin retorno, estamos convencidos de que un desarrollo de las TIC con ímpetu, decisión, sin prejuicios y sin complejos, tendrá garantizado el éxito seguro para nuestro sistema educativo, siempre que lo acompañemos a su vez, de un "camino" adecuado para su realización. Y este camino adecuado es nuestro Iterpuntonet (Iter.net), **el actual Plan de Dinamización y Fomento de las TIC en la comunidad educativa.**

Extremadura pasó del modelo de las TIC en la escuela a las TIC en el aula hace ya 4 años, desde su inicio en el 2001 con el despliegue de la Intranet. Y, en este curso pasado ha visto la necesidad de traspasar ese modelo hacia el de "las TIC en la comunidad educativa", es decir, incluir aulas, administración educativa y hogares. Nuestro reto es pues, sin dejar de apostar por el software libre y el sistema operativo gnuLinex (que seguirá siendo el sistema operativo por excelencia de nuestra Red Tecnológica Educativa) extender nuestro punto de alcance a los hogares y a otras partes del mundo, realizando software y contenidos multiplataforma y fomentando la red de redes como medio para el acceso y comunicación a los recursos educativos.

Una vez que acaba un proyecto de inicio como el que nosotros hemos cerrado a lo largo de este año, le debe seguir otro irremediablemente, basado en el mantenimiento y fomento de uso, que puede tener tanta o más dificultades que el primero. Este proceso nos ha conducido al punto en el que nos encontramos y para el que hemos desarrollado el Proyecto ITER, nuestro Programa marco de Dinamización y Fomento del Uso de las TIC en la Comunidad Educativa de Extremadura.

Líneas generales de la política educativa extremeña en estos 4 años.

Traspasadas las puertas del siglo XXI, Extremadura ha sabido liderar con destreza, desde la comunidad educativa, el reto que ha supuesto la implantación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en nuestra sociedad. Somos un marco de referencia en la implantación de las TIC para toda España y seguiremos afrontando y apostando por avivar este desarrollo, que pueda impulsar a nuestros jóvenes, pero también a nuestro sistema educativo, hacia un futuro lleno de esperanza y posibilidades.

La Red Tecnológica Educativa y el sistema operativo gnuLinEx que la hace funcionar, han servido y sirven hoy como modelo del actual esquema del proyecto de ámbito nacional "Internet en el Aula" y de otros muchos proyectos educativos regionales e internacionales. educativa, de la mano de la ciudadanía, de sus intereses, de sus demandas y también de su colaboración. El Proyecto Iter, englobará todas las ideas a este respecto, es nuestro documento de futuro, en él hemos puesto nuestra confianza, para marcar esta nueva etapa que iniciamos en lo referente a las TIC. En este sentido el Portal Educativo de Extremadura, Educar.ex, quiere ser un ejemplo de calidad y

simplificación administrativa, debe ser el primer reflejo inmediato de esta etapa que comienza, debe englobar todos los servicios e información que necesite el ciudadano a nivel educativo y convertirse en pieza fundamental para colaborar en un sistema, que pretende llegar en esta nueva etapa, al hogar del alumnado y el profesorado, para permitir intervenir desde él, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un sistema de coeducación, cada día más importante, en un mundo donde las familias tienen menos tiempo para sus hijos y la educación de los mismos.

Tras la creación de la estructura física de la Red Tecnológica Educativa en los centros de enseñanza (ordenadores, red de comunicaciones y software básico de funcionamiento), se hace necesario como PRIMER OBJETIVO garantizar un funcionamiento óptimo del sistema. Ésta es una máxima, que estamos convencidos, debe presidir el próximo curso, en lo que a estructuras se refiere, así como dotar a nuestra Comunidad Educativa de materiales curriculares digitales de calidad.

Pero en el mismo nivel de esfuerzo y, en paralelo, se ha apostado por un Plan de Dinamización y Fomento de las TIC, el Proyecto ITER, del cual queremos transmitiros hoy las ideas más importantes y que integra las distintas líneas de acción ya señaladas hace un instante.

Política de software educativo: Principios fundamentales de actuación.

Conocedores de las inquietudes y necesidades que tienen nuestros centros en estos aspectos, hemos de dar una respuesta eficaz y madura, que sepa conjugar educación y tecnología de manera positiva para ambas partes. Una respuesta que sea fértil para la educación y para las TIC.

En este sentido, el Proyecto Iter pone manos a la obra desde un inicio:

- Definiendo los principios fundamentales de la política de software educativo que presidirá esta nueva etapa,
- Posibilitando que cualquier miembro de nuestra comunidad, esté donde esté, pueda acceder a los servicios informáticos educativos que necesite,
- Creando la estructura para un plan de coordinación general que englobe la formación del profesorado,
- Dando respuesta inmediata a las grandes necesidades de servicios y contenidos que se tienen,
- Y habilitando un sistema de participación ciudadana que colabore con nosotros en este proceso de forma activa y participativa.

O dicho de otro modo, el Plan de Fomento y Dinamización de las TIC, el Proyecto Iter lo podemos formular como la suma de: Política de software educativo + Acceso de todos/as a las TIC + Coordinación, Promoción y Formación + Aplicaciones y Contenidos Necesarios + Intervención y Participación Ciudadana.

Cada uno de estos elementos, son hoy día planes en acción, o bien iniciados, o bien decididos, pero en todo caso, procesos en marcha o realización. Y cada uno de ellos están al servicio de unos principios fundamentales que rigen el proceso vertebrador de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Comunidad Educativa y que son, en nuestra Comunidad Educativa los que siguen:

P1) Las TIC deben cooperar en el aumento del rendimiento escolar, facilitando la vida y calidad educativa. Por lo tanto no pueden ser un lastre para

el desarrollo de un sistema educativo, sino por el contrario un colaborador efectivo del mismo.

P2) Las TIC deben ser una llave que facilite y permita la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa y su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

P3) Las TIC deben estar armonizadas y en concordancia con toda la estructura, ordenación y principios pedagógicos del sistema educativo extremeño.

P4) Las TIC deben ir impregnando de igual modo, el currículum de las distintas áreas educativas, así como los distintos servicios educativos.

Estos principios pedagógicos fundamentales se desarrollarán a su vez, en base a los principios técnicos siguientes:

1. Debe buscarse la máxima accesibilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En el proceso de selección y desarrollo del software educativo, debe tenerse en cuenta que éste sea: Utilizable, Sencillo, Útil, Cómodo y Atractivo.

2. Cuado se opte por el desarrollo de software educativo, el Software Libre será el prisma fundamental de realización, con una tendencia positiva hacia el funcionamiento multiplataforma. Dentro de la idea de solidaridad y equilibrio social, así como de las recomendaciones de la Unión Europea de desarrollo de software entre administraciones públicas, el software debe estar preferiblemente realizado bajo este tipo de licencia y en todos los casos ser funcional en gnuLinEx y la Red Tecnológica Educativa (RTE) garantizando también su uso fuera de ella (hogar, empresas, ...) cuando la solución tenga que ser usada fuera de la RTE por algún miembro de la comunidad educativa.

Proyecto ITER: Líneas generales del Programa Marco para la Dinamización y Fomento del Uso de las TIC en la Comunidad Educativa de Extremadura.

... Caminante, son tus huellas
el camino y nada más ...
Antonio Machado

A Extremadura le faltaba reunir todas las ideas que estaba llevando a cabo en un todo coherente y global que pudiera dar a conocer a su población, y en el que pudieran participar en su desarrollo y puesta en funcionamiento aquellos que lo deseen. Iter sería un proyecto más, si no fuera porque es un proyecto abierto, es decir, nace con la idea de seguir unos principios y buscar los objetivos que a continuación se exponen, pero permite que en el plano de propuestas de acciones concretas y necesidades detectadas, sea nuestra comunidad educativa quien pueda intervenir proponiendo, o incluso realizando, determinados procesos. Populus.Vox es la aplicación “on line” que permitirá a nuestros ciudadanos intervenir en la proposición de ideas y demandas o por el contrario de ofertas de ayuda y colaboración.

Podemos definir Iter, pues, como su nombre indica, como un camino que apunta en una dirección, pero que se pierde en el horizonte, un camino que tenemos que recorrer entre todos, un proyecto vivo que irá modificando sus planes de acción, adaptándose a los resultados de los planes que se ejecuten y, poniendo en marcha otros que se propongan o decidan.

OBJETIVOS

Los principios anteriores, que marcan las líneas de la política educativa de la comunidad autónoma de Extremadura en lo que a las TIC se refiere, sustentan los objetivos del Proyecto Iter. El primer objetivo de este plan persigue fomentar eficazmente el uso de las TIC en una gran mayoría de los miembros de la comunidad educativa, de manera que se rentabilice en calidad educativa, los beneficios de los sistemas tecnológicos actuales, haciendo más grata, sencilla y productiva, la labor de todos sus usuarios, sean éstos, profesores, alumnos, padres o administración.

La intención es pues muy clara, **una comunidad educativa más contenta**, con **un nivel de participación mayor en lo que a las TIC se refiere**, **la facilitación de las tareas más tediosas y rutinarias** en pos de **un aumento de la atención y calidad educativa** y con una variedad de **contenidos y utilidades al alcance de todos** suficiente, diversa y de calidad.

PLANES DE ACCIÓN

Para lograr los objetivos anteriores, se fija un proyecto ambicioso y realista, que contemple cada una de las piezas y detalles a tener en cuenta en el proceso de dinamización y fomento del uso de las TIC.

Todas las acciones realizadas o en realización dentro de este programa se han integrado en grandes procesos temáticos a los que llamamos “Bloques”, cada uno de los cuales tendrá una serie de “Planes” para poner en marcha que

son quienes engloban a su vez un conjunto de "Acciones" concretas. Estos bloques son los siguientes:

B.1. Coordinación, Participación y Planificación.
B.2. Mantenimiento de la RTE.
B.3. Utilidades.
B.4. Promoción.
B.5. Formación.
B.6. Evaluación y Seguimiento.

Bloque 1. Coordinación, Participación y Planificación.

Se pretende que desde todos los servicios, equipos, miembros y voluntarios que colaboran en llevar a cabo el proyecto, **se trabaje en el mismo sentido, rentabilizando al máximo los recursos** (personales, temporales y económicos), se de una **imagen de seguridad y coordinación al usuario** y se **evite frustración** al mismo al enfrentarse a un sistema experimental que aprende de sus errores.

La idea principal es el impulso efectivo desde la estructura educativa, poniendo todas las fuerzas vivas en consonancia y participación con el plan.

A) Coordinación y participación íntima, eficaz y efectiva entre los distintos servicios de la Consejería de Educación en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos. En este sentido, se ha establecido una Coordinación de Nuevas Tecnologías que se encargará de coordinar todos los esfuerzos de la Consejería de Educación para conseguir el funcionamiento óptimo de nuestra Red Tecnológica Educativa, así como planificar, gestionar e impulsar el conjunto de acciones y estrategias destinadas a conseguir la implantación y uso eficaz y real de las TIC en todo nuestro Sistema Educativo.

B) Definición institucional de una política educativa para la sociedad de la información que aclare el debate docente sobre las formas, procedimientos y líneas concretas a seguir, por ejemplo en temas como la selección del tipo de software libre a elegir de cara a su creación, potenciación y desarrollo.

C) Normalización y Calidad del Software. Una vez definida la política educativa en lo que a software se refiere, se ha llevado a cabo un estudio que concluirá con la publicación de un manual para la comunidad educativa.

D) Participación ciudadana: Populus.Vox . Cualquier miembro de la comunidad educativa o de la administración, puede participar en el programa, señalando necesidades, advirtiendo de problemas o colaborando en el desarrollo de alguna aplicación o contenido. Para esta tarea se ha desarrollado Populus.Vox, un servicio telemático vía internet, que se situará en nuestro portal educativo "Educarpuntoex", que permitirá en este tema, aunar esfuerzos, impedir solapamientos, expresar sugerencias que mejoren los servicios y motiven a los usuarios manteniendo informados a todos, acerca de las herramientas, contenidos y servicios informativos futuros del portal así como de sus propuestas, pero también facilitará las ofertas y ofrecimientos de colaboración de los distintos usuarios.

Para que este proceso tenga éxito y arraigo y, pensando también en la puesta en marcha de todo este programa de dinamización y fomento de las TIC, estamos convencidos de que el voluntariado, y lo que es más, la

voluntariedad, juegan un papel primordial en este proceso, pues son un motor indispensable de movimiento en estos aspectos, tanto en lo que respecta al desarrollo del software libre, como al fomento de las TIC en nuestra comunidad. Son una fuente valiosísima de recursos (formación e incentivación de compañeros, creación y mejora de software o contenidos, aporte de soluciones e ideas y mejoras o detección de errores...).

No podemos permitir que la voluntariedad y el voluntariado, se "pierdan" por hastío, más bien al contrario, hay que poner en sus manos información, recursos materiales y económicos, e incentivos personales para que sus iniciativas no se vean mermadas.

E) Extremadura apuesta también por la figura del Coordinador TIC (con una liberación de tres horas en todos los centros educativos de secundaria). Creemos que son un personal esencial para el fomento y promoción de las TIC en el seno del centro educativo, que además, en nuestra Comunidad tienen el apoyo de los Administradores Informáticos, cuya labor les libera de los problemas de funcionamiento y mantenimiento de equipos, red y software y permite que se dediquen más eficientemente a sus funciones de coordinadores TIC.

F) Implicación de los Directores de los Centros en este Programa.

G) Potenciar el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Reglamento de Régimen Interior (RRI) como instrumentos fundamentales para la concreción de medidas y planes de uso de las TIC en los Centros Educativos, así como su relación entre los usuarios de los mismos. En este sentido es fundamental apoyar Proyectos de Formación de Centros que tengan como objetivo el desarrollo o remodelación de los mencionados documentos.

Bloque 2. Mantenimiento óptimo de la RTE.

La garantía del funcionamiento óptimo de la Red Tecnológica Educativa y su mantenimiento de por vida, es una tarea fundamental, de gran envergadura, pero que hay que afrontar sin dilación, como el primer peldaño para conseguir la normalidad de uso de las nuevas tecnologías.

Para poder comprender el punto de partida de este plan de acción, hay que tener en cuenta que en Extremadura se parte ya de una serie de estructuras que forman la RTE.

Se pretende en este bloque, que toda la estructura física de telecomunicaciones y ordenadores funcione óptimamente y se garantice su continuo funcionamiento: se respalde cualquier caída posible de los sistemas, se garantice la seguridad, se maximice su rendimiento y velocidad y se detecten problemas de forma inmediata para la antelación de sus soluciones, incluso antes de que el usuario se queje.

Las acciones que componen este bloque pueden describirse en los siguientes planes:

A) Plan de optimización del trabajo y relaciones profesionales de los Administradores Informáticos. En este asunto se han decidido una serie de medidas para dinamizar el grupo, y rentabilizar y dignificar su trabajo.

- Es fundamental mantener una comunicación fluida y operativa con los Administradores Informáticos de los Centros, para ello se ha establecido un protocolo de coordinación:

- **Administradores Informáticos de Referencia.** Estos programadores han sido elegidos por sus contrastados conocimientos técnicos. En caso de incidencias o dudas los Administradores Informáticos de los Centros, Coordinadores TIC o Equipos Directivos deberán dirigirse a su Administrador de Referencia.
- **Dos Administradores Informáticos de la DGPE**: Constituye un segundo nivel, para solventar incidencias y dudas que no puedan ser resueltas por los Programadores de Referencia. Estos Programadores propondrán las posibles soluciones o bien darán comunicación a los Asesores Técnicos Docentes desarrolladores de software.
- **Asesores Técnicos Docentes**: Dos Asesores Técnicos Docentes que participan activamente en el desarrollo y creación de GNU/LinEx darán solución a los distintos problemas de tipo software que puedan dificultar el uso de la Red Tecnológica Educativa. Además continuarán el desarrollo de Gnu/LinEx así como de aquellas herramientas que faciliten el uso de las aulas tecnológicas

- Para la coordinación y trabajo de estos Administradores Informáticos de Referencia, a finales del curso pasado, **se constituyó CAIEX** (Coordinación de Administradores Informáticos de Centros Educativos de Extremadura), cuyos componentes son los Administradores de Referencia de Centros, de la DGPE, así como los Asesores Técnicos Docentes de la Dirección General de Política Educativa y de las Unidades de Programas Educativos.
- Se ha habilitado una comunidad virtual en Populus.Forum (plataforma extremeña de trabajo telemático y comunicación de comunidades) exclusiva para este grupo, que permita y fomente su productividad profesional, formación permanente a distancia, rentabilice su capacidad en programación al respecto de las necesidades de nuestra propia administración y dinamice (o motive) sus labores y trabajos.
- Se ha puesto en marcha un plan de formación continua de la comunidad de programadores informáticos, que se realizará a lo largo del curso académico.

B) Habilitación de **un protocolo adecuado de instalación, experimentación y funcionamiento del nuevo software** a configurar en los centros, que evite conflictos administración-centros educativos.

C) Habilitación de un **superservidor que permita albergar toda la información y servicios educativos**, portar la base de datos centralizada de toda la comunidad educativa y, garantizar la seguridad de los mismos, llevar estos servicios tanto dentro como fuera de la RTE, permitir el alojamiento de diferentes servicios web para la comunicación, publicación y teletramitación, servir eficazmente multimedios (incluido videos) con alta rentabilidad y sin interferir en la rentabilidad del sistema.

D) Creación de una **aplicación de control y teledetección de la RTE**, para controlar velocidades, uso de ordenadores, dificultades o caídas, sistema de seguimiento, reparación remota, etc.

E) Plan de mantenimiento del hardware de la RTE, que nos permita tener todos los equipos en perfecto estado de funcionamiento.

Bloque 3. Utilidades.

Este nivel pretende conseguir el uso generalizado y frecuente de las TIC por la gran mayoría de miembros del sistema educativo, profesorado, alumnado, personal de la administración y familias, gracias a la propia atracción ejercida por la utilidad de los recursos, herramientas y contenidos creados o puestos a disposición de los interesados.

Las TIC deben dejar de ser temidas y pasar a ser deseadas, éste es el mejor agente del cambio, debemos lograr que los distintos miembros de la comunidad educativa se acerquen a la tecnología por propio interés. Las distintas aplicaciones y contenidos que se ofrezcan a la Comunidad Educativa deben permitir a la misma, ver a las TIC como un proceso que mejora y facilita realmente la labor y vida educativa, ésta es la mejor manera de acercar la ciudadanía de forma estable y duradera, a este desconocido mundo de las NNTT.

A) El curso pasado dimos un importante paso con la **creación del Grupo de Software Educativo de Extremadura (GSEEX)** que ha supuesto la liberación de unos 15 profesores y profesoras para las tareas de creación, selección, desarrollo y fomento de herramientas, servicios y contenidos educativos digitales útiles y eficaces.

B) Implantación del "Centro Nacional de Desarrollo Curricular Interactivo" en nuestra Comunidad Autónoma: Nuestra Comunidad Autónoma presenta una amplia experiencia en el campo de la inserción de las nuevas tecnologías en educación, optando desde el principio por ofrecer y desarrollar materiales digitales de calidad, libres y gratuitos, fáciles de utilizar, atractivos, bien acabados funcional y gráficamente, accesibles a todos, multilingües, etc. El conjunto de actividades desarrolladas nos permite afirmar que estamos en condiciones de asumir el reto que supone la implantación de este Centro en nuestra región.

C) Desarrollo del sistema gnuLinex. El sistema gnuLinEx es estable y potente para trabajar en red. Permite actualizaciones sin depender de terceros, a un coste mínimo. Es modificable y adaptable a las necesidades reales de educadores y estudiantes.

Es libre para usar, modificar o regalar; la copia es legal, los alumnos y los profesores lo pueden copiar legalmente evitando la piratería. Los profesores que lo necesiten pueden inspeccionar, mejorar y aprender de programas reales que usan millones de usuarios; es colaborativo y participativo; todo se puede modificar y criticar; la ayuda es inmediata, existen innumerables grupos de usuarios que se ayudan entre ellos a través de Internet; es personalizable, los alumnos suelen encontrar divertido poder personalizar el aspecto gráfico de los programas y, además, supone bajo coste.

Un dato destacable es el valor educativo del uso entre alumnos de un software completamente libre. La idea de tener un ordenador funcionando gracias a que hay personas que trabajan compartiendo sus conocimientos tiene un valor educativo en sí mismo. La elección de gnuLinEx se basa en las múltiples ventajas de usar software libre en la enseñanza.

D) La gran mayoría de los frutos del trabajo del Grupo de Software Educativo de Extremadura, centros de profesores, grupos de trabajo o creaciones independientes de cualquier miembro de la comunidad educativa, conformarán **"Educar.Ex" el Portal Educativo de Extremadura** (cuya primera versión funcional se hizo accesible desde abril de 2005) y que puede localizarse en www.educarex.es. Este portal contendrá todos los servicios, información y contenidos digitales que necesite la Comunidad Educativa, puestos a su disposición de un modo sencillo y ergonómico, que permita el acceso de TODOS y TODAS.
La idea pretende ser una continuación del objetivo de simplificación y mejora de la calidad de las administraciones públicas, por un lado, en el sentido de ser una ventanilla única para el usuario y, por el otro, de la idea de que cada miembro de la comunidad educativa pueda tener sus servicios y herramientas al alcance de su mano, se encuentre donde se encuentre. Pasaríamos del concepto de ordenador portátil, al de servicios omnipresentes.
El resultado, son servicios y aplicaciones web, reunidas en un solo portal, donde encontrar lo que se necesita. Un portal atractivo, grato, sencillo de usar, útil por sus contenidos y por las herramientas que proporciona, en el que la comunidad educativa tiene un cauce para hacer llegar las demandas que permitirán mejorar la calidad de nuestra educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de Educar.Ex se fortalecerá la participación de padres y madres en la escuela, ya que en él encontrarán las familias una vía positiva de participación en la educación de sus hijos, íntimamente relacionada con el centro y el profesorado.

Educar.Ex debe ser un espacio participativo en el que los profesionales encuentren materiales adecuados para realizar sus labores, tanto docentes como administrativas; las familias, recursos formativos, información suficiente y actualizada sobre sus hijos, así como canales para los trámites de todo tipo; los alumnos, materiales de apoyo para sus tareas, y todos ellos cauces de participación para la creación de un sistema educativo democrático, eficaz y moderno.

Entre las novedades que Educar.Ex ofrecerá a la comunidad educativa extremeña se pueden señalar las siguientes:

- **ATENEX, la plataforma de Creación, Gestión y Administración de Contenidos en el Aula**. Permite la creación y gestión de contenidos digitales curriculares de un modo sencillo y guiado, para que el profesorado no se vea necesitado de utilizar complejos programas; proporciona también una plataforma colaborativa, en la cual se puede partir de contenidos ya existentes, diseñar el material personal para los propios alumnos y su programación de aula o contribuir incluso con creaciones y

aportaciones propias a la RTE para su utilización docente por cualquier interesado. Además, su módulo de gestión impulsará el desarrollo de una enseñanza más individualizada, adaptada al ritmo de aprendizaje del alumno.

- **Plataforma de Gestión de Centros y Administración Educativa**. Una aplicación web "on line" que permitirá al ciudadano acceder a comunicación, información y participación telemática de todo aquello que es de su interés y le compete en la administración educativa (datos e informes a tiempo real, resultados académicos, estadística educativa, teletramitación, ...) tanto en los centros educativos como en los servicios periféricos o centrales de la Consejería de Educación.
- **Aulalinex**. Software de control específicamente diseñado para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje con apoyo informático en las Aulas Tecnológicas de la Junta de Extremadura. Con Aulalinex los docentes podrán instruir, controlar y ayudar a sus alumnos, proporcionándoles a todos un asiento en primera fila y la oportunidad de obtener una atención personalizada e inmediata.
- **Populus.Vox**, el cauce de participación de la comunidad educativa. A través de él se tramitarán todas las propuestas, sugerencias o peticiones de familias, alumnos o docentes acerca del portal y las TIC en el sistema educativo; serán atendidas por un grupo de expertos y contestadas o tramitadas debidamente. Mediante Populus.Vox y tu colaboración, el sistema educativo extremeño crece y mejora, pues permite no solo hacer sugerencias y solicitar servicios de software para nuestra Red Tecnológica Extremeña, sino que además hará posible la participación de los usuarios que lo deseen en la creación y desarrollo del mismo.
- **Populus.Forum**, un espacio de trabajo colaborativo en el que los docentes extremeños pueden articular sus foros de debate y formación, al margen del lugar en el que se encuentren físicamente, utilizando las posibilidades de la telématica para la mejora de sus procesos de trabajo y del sistema educativo.
- **I-contenidos**. Repositorio de recursos (catalogados previamente por el GSEEX) que ofrece de forma sencilla, contenidos digitales clasificados por sector educativo, niveles, cursos, áreas y bloques temáticos.
- **Galería multimedia de Extremadura**. Repositorio de objetos media catalogados, referenciados y clasificados para su búsqueda sencilla (fotos, dibujos, vídeos, música, sonidos, etc.).
- **Otros muchos recursos y contenidos**, entre los que se pueden señalar: La Gaceta Digital, Contenidos Educativos al amparo de "Internet en la Escuela" (CNICE-CCAA), los Materiales Curriculares Interactivos extremeños, los Premios Joaquín Sama, la Biblioteca Digital Educativa de Extremadura "Arias Montano", el

Calendario Escolar, y las enciclopedias “on line” Enciclonet y Enciclonet-Junior, agendas con la información de interés para los distintos tipos de usuarios sobre sus labores profesionales, educativas o de futuro A todo esto se le suma un paquete de Información educativa, adaptado a los intereses de los distintos usuarios, que incluye entre otras cosas, las guías y trípticos educativos informativos que se publican anualmente sobre nuestro sistema educativo, información administrativa variada sobre becas, acceso a centros, concursos, oposiciones, traslados, teléfonos de interés, acceso a las webs oficiales de todos los centros, organismos e instituciones, etc.

- y mucho más ...

E) Convocatoria Atenea de Extremadura (actualmente en su 2º año de funcionamiento para **Primaria, Adultos y Educación Especial**) que incluye formación del profesorado, asignaciones presupuestarias varias (para el centro, el coordinador y la creación de unidades didácticas, materiales para la obtención y edición de multimedios) pero también promoción y uso de las TIC para la creación de contenidos curriculares interactivos a través de AtenEx.

F) Propuesta de una nueva Convocatoria Atenea.Ex para Secundaria y Formación Profesional

G) Modificación de la convocatoria de **Materiales Curriculares Educativos** (en funcionamiento desde 1999 con más de un centenar de programas realizados) para adaptarla a los nuevos procesos de creación abiertos. Podemos destacar de esta convocatoria el MCI “Extremadura al Natural” una iniciativa que culmina seis años de trabajo de un grupo nacional de más de 70 especialistas, educadores e investigadores de la naturaleza que acercará todos los aspectos de la naturaleza extremeña (desde la historia geológica al hombre) de una forma amena con ilustraciones, datos y fondos multimedia increíbles en cantidad y calidad y que estará a disposición del público en el final de este año en www.educarex.es/exna.

Bloque 4. Promoción

Este nivel pretende conseguir, como el anterior, el uso generalizado y frecuente de las TIC por la gran mayoría de miembros del sistema educativo, pero en este caso a diferencia del anterior, las fuerzas atractivas no surgen de las propias utilidades y contenidos de la RTE, es decir no son centrífugas, sino de tracción, motivaciones e intereses personales en el propio usuario, que lo empujan al uso de las TIC, al uso de nuestros programas, herramientas y materiales, así como a la formación sobre los mismos.

Para ello debe pensarse en incentivos de diversos tipos: económicos, profesionales, etc., así como en la publicidad de estos medios. Este bloque va encaminado sobre todo al sector del profesorado, padres de alumnos y AMPAS, que son los más necesitados de promoción y fomento.

A) Plan de Promoción Integral del Proyecto Iter. Actualmente se está trabajando en un plan que habrá que consensuar con las distintos estamentos y grupos de la comunidad educativa, que incluirá acciones, modificación o creación de órdenes y decretos, etc. que permitan conceder incentivos (materiales, profesionales o personales) por el uso de la RTE, al profesor que use las TIC con el alumnado, o a los Padres y AMPAS para su información y participación en el sistema educativo.

B) Premio Joaquín Sama. Premio regional a la Innovación Educativa.

C) Modificación y revisión de las distintas órdenes y decretos existentes, para su adecuación a la nueva Política Educativa para las TIC de esta Consejería y a los objetivos de este Proyecto "ITER".

D) Plan continuo de publicidad y fomento de las TIC y el Proyecto Iter.

E) Participación activa en los distintos congresos, **jornadas, simposios**, etc nacionales, regionales e internacionales, para dar a conocer nuestras utilidades y recursos educativos digitales.

F) Uso de los "Nuevos Centros del Conocimiento" (NCC), para dar a conocer las TIC a la ciudadanía y en especial el papel educativo que los padres pueden tener en la nueva sociedad de la información.

G) Acuerdos con las facultades de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación para la creación de asignaturas y cursos o master que versen sobre la enseñanza de las distintas herramientas que necesitará el futuro profesor o maestro extremeño en nuestras aulas y centros educativos en el desempeño de sus funciones dentro del nuevo marco educativo para la sociedad de la información.

H) Creación de un Anuario de Publicaciones de Materiales Educativos Digitales de uso en la RTE extremeña.

I) Uso obligatorio y cotidiano de las cuentas de correo electrónicos en las comunicaciones institucionales centros-administración por parte de las secretarías y directivas de los mismos.

Bloque 5. Formación de la comunidad educativa para la Sociedad de la Información.

Se pretende que el usuario que necesite o quiera acercarse a la RTE y a las TIC, pueda formarse debida y eficazmente en estos temas. Lograr que el usuario conozca el software que necesite para el desarrollo de sus funciones, así como lleve a cabo un uso debido y una gestión correcta de estos medios. La estructura de formación debe ser realmente eficaz en cantidad y calidad, integrada perfectamente con este proyecto y, que permita ser, un puente eficaz entre cada tipo de usuario de la RTE y las Tecnologías IC.

Desde la Consejería de Educación se ha impulsado la formación en TIC de manera intensa y coordinada. En este sentido y como objetivo prioritario para el próximo curso 2005-2006, se ha introducido como elemento novedoso el Plan Regional de Formación del Profesorado para el Fomento de las Nuevas Tecnologías.

El proceso del plan de formación del profesorado hasta la fecha en Extremadura, puede resumirse como sigue:

Formación presencial:

Una vez familiarizado con el uso de las TICs a través de las Jornadas Aula Tecnológica siglo XXI (2001-2002) y otras actividades dirigidas a este mismo fin, el profesorado extremeño se ha beneficiado de múltiples actividades formativas relacionadas con las Nuevas Tecnologías. Como en el curso 2003-2004, todos los IES e IESOS de la Comunidad funcionaban con las Nuevas Aulas Tecnológicas, se ha impulsado consecuentemente, la organización de un Plan Formativo enmarcado en los correspondientes planes de formación de los CPRs, desarrollándose en el último curso 2004/05 un total de 245 actividades en los 119 IES e IESOS de la Comunidad Autónoma. 4.800 profesores se han formado en los programas libres que conforman gnuLinEx y las aplicaciones didácticas que incorpora (gnuLinExEdu). Cada actividad se divide en dos fases: una primera a celebrar en el propio Centro Educativo, fundamentalmente práctica, en la que se instruye al profesorado en la utilización del equipamiento informático del aula y una segunda fase apoyada en experiencias docentes de utilización de las TIC en las diferentes materias.

Toda esta red de formación se completa con las actividades desarrolladas dentro de los planes de formación continua, así como numerosas actividades realizadas en el marco del convenio INTERNET EN LA ESCUELA. A ello debe añadirse:

Formación específicamente dirigida a monitores de Actividades Formativas Complementarias.

Formación específica y avanzada destinada a los asesores de NNTT de los 18 CPRs de Extremadura.

Formación a alumnos de Ciclos de Grado Superior con el propósito de prepararles en la gestión de empresas en la Red, así como apoyarles y asesorarles en la creación de negocios en la nueva economía.

Formación a distancia:

Esta formación (ofertada desde 2001-02) va dirigida al profesorado con destino en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autonóma de Extremadura en el ámbito de la enseñanza no universitaria, así como al personal especializado de carácter docente perteneciente a los servicios educativos de la Consejería de Educación. La selección del profesorado se realiza atendiendo a una serie de criterios en la que una comisión de coordinación vela por la uniformidad del proceso (garantizándose el requisito de disponer de una dirección de correo electrónico, así como también de la dotación de los medios informáticos para su desarrollo). Una vez finalizado el curso con la calificación de Apto, la Dirección General de Calidad y Equidad, registra la actividad con el reconocimiento en créditos de formación permanente del profesorado.

Bloque 6. Seguimiento y evaluación.

Se pretende conocer en cada momento el efecto y frutos obtenidos en el desarrollo del Proyecto Iter y sus distintos planes. Se debe conocer el mayor número posible de sus facetas, los problemas, necesidades y ocurrencias que se vayan demandando durante su desarrollo, así como ir reaccionando paralelamente en la mejora de las carencias e impulso de las soluciones. Es fundamental anticiparse a problemas que puedan agrandarse o por el contrario potenciar aquellos procesos realmente eficaces.

A) Creación del plan de evaluación del uso de las TIC en los Centros educativos y las aulas. Selección de los parámetros sintomáticos que permitan hacer un seguimiento del proceso año por año.

B) Uso Populus.vox como buzón de sugerencias de los problemas y demandas de los ciudadanos sobre cualquier elemento del portal educativo u otro aspecto cualquiera de las TIC en el sistema educativo.

C) Creación de un módulo de **detección a tiempo real del uso de los ordenadores** en las aulas y centros educativos, **así como del acceso a las distintas páginas de Educar.Ex**.

D) Plan de respuesta a las propuestas, errores y demandas que se deduzcan de los anteriores planes.

7.10. GALICIA

La implantación de la ESO, con la escolarización de todos los menores de 16 años y el mayor celo en la lucha contra el absentismo, entre otros factores, derivó, en los centros de educación secundaria, en un incremento de la conflictividad entre alumnado. Es éste posiblemente uno de los problemas que más afectan, sino el que más, a la labor diaria del profesorado tanto por la necesidad de darles solución, encauzarlos adecuadamente, como por la preocupación social, alarma en algunos casos, que genera al trascender a los medios de comunicación sucesos tan graves como excepcionales.

Ante la necesidad de dar respuesta a este problema la dirección y el departamento de orientación del IES "As Telleiras" – Narón (A Coruña) iniciaron un plan de acción en el curso 1998-1999 que llega hasta la actualidad y que pretende a grandes rasgos conseguir los siguientes objetivos:

1º Desarrollar un sistema de control y análisis de incidencias

2º Articular un plan de formación de profesorado del centro especialmente enfocado a los tutores de ESO

3º Elaborar un reglamento de régimen interno

4º Introducir en los horarios del profesorado tutor, del orientador, del jefe de estudios y del director una hora semanal de reunión conjunta para tratar estos temas

El proceso seguido para la consecución de estos objetivos responde a los siguientes puntos

a) Implantación de un sistema de control y análisis de incidencias.

Elaboración de un registro de incidencias indicando, el profesor informante en la ficha, un breve resumen de lo acaecido y una clasificación-codificación del incidente (insultos, contestaciones inapropiadas, actitud violenta...).

De los datos obtenidos entre el curso 2000-2001 y el 2004-2005 puede concluirse que, para el primer ciclo en el IES As Telleiras", es mayor el número de incidencias en 2º que en 1º, que el número de alumnos con más de dos incidencias en 2º de ESO es en torno al 20% y que los incidentes más frecuentes son, por este orden, los insultos, no seguir las instrucciones del profesor, mostrar actitudes violentas con compañeros y contestar de forma inadecuada.

b) Desarrollo de un plan de formación del profesorado del centro enfocado, fundamentalmente, a tutores y tutoras de ESO.

En colaboración con el centro de formación y recursos de Ferrol se constituyeron grupos de trabajo en los que participaron los componentes del departamento de orientación, jefatura de estudios y tutores y tutoras de grupos de ESO.

Las temáticas tratadas fueron: atención a la diversidad, técnicas de trabajo individual y grupal en la tutoría, prevención de drogas en el ámbito escolar, prevención de la violencia de género en el ámbito escolar y aplicación de las tecnologías de comunicación e información.

c) Elaboración de un reglamento de régimen interno que diera respuesta a la nueva problemática.

Se elaboró en el curso 1998-1999 y, si bien fue y es útil, tiene una excesiva carga punitiva.

d) Establecimiento de una hora semanal de reunión de tutores y tutors de grupos de ESO con la jefatura de estudios y el departamento de orientación.

Comenzaron a tener lugar en el curso 1999-2000. En estas reuniones y basándose en los datos recogidos se toman decisiones para encauzar la conflictividad del alumnado, se elaboran documentos, se preparan dramatizaciones y se intercambian ideas. Las sesiones de tutoría se dedican, prácticamente en su totalidad, a esta problemática buscando, fundamentalmente medidas de tipo preventivo. Durante el presente curso pretendemos implantar la mediación como técnica de resolución de conflictos.

e) Elaboración de un procedimiento para abordar esta problemática específica de forma sistematizada.

Durante el curso 2004-2005 el IES As Telleiras se integra en la "Rede de Centros Educativos Galegos para a Calidade" y se elabora un procedimiento específico para el control y prevención de conflictos partiendo de la documentación que ya se tenía pero adaptándola al modelo de gestión de calidad elegido por dicha red, mejorando la organización de la documentación y reelaborando parte de ella.

Como conclusión podemos decir que el centro se encuentra satisfecho con la experiencia realizada. Los resultados obtenidos, tanto por la valoración positiva que de los mismos hace el profesorado como por las respuestas dadas en las encuestas de satisfacción realizadas al alumnado y a sus familias, son positivos. Sobre todo, se destaca, la notables disminución del nivel de conflictividad y la confianza mostrada por algunas familias, que han preferido dejar en manos del centro la resolución de problemas de convivencia de cierta

gravedad antes de acudir a otro tipo de instancias menos apropiadas, quizás, para la resolución de problemas entre adolescentes.

7.11. MADRID

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES. *6 PRIMARIA*

La prueba de CDI

1. Objetivos.
2. Características.
3. La prueba de CDI (Lengua y Matemáticas).
4. Resultados.
5. Datos generales.
6. Conclusiones generales.

Objetivos 1

Comprobar que los alumnos de 6º de Primaria han adquirido las destrezas indispensables para cursar con aprovechamiento 1º de ESO.

Objetivos 2

Orientar a los maestros sobre cuáles se deben considerar destrezas indispensables para iniciar la secundaria obligatoria.

Objetivos 3

Informar a los padres con el fin de implicarles en la educación y en el aprendizaje de sus hijos.

Objetivos 4

Tener una herramienta que permita a los centros escolares y a la Administración evaluar el funcionamiento de sus proyectos educativos y de los planes de mejora del rendimiento escolar.

Características de la prueba CDI

- De carácter externo.
- Dirigida a todos los alumnos de 6º de Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Sobre destrezas y conocimientos esenciales.

Otras características

- Preguntas que no sean de respuesta múltiple.
- Dos pruebas: Lengua y Matemáticas.
- Lengua: dictado, texto para ser leído, preguntas sobre el texto y preguntas de cultura general.
- Matemáticas: cálculo aritmético y problemas.

Dictado

Cuenta García Márquez que el buque viajaba desde Estados Unidos hacia el puerto colombiano de Cartagena, cuando ocho tripulantes de la embarcación cayeron al agua a causa de una tormenta. Uno de los náufragos permaneció diez días a la deriva sobre una balsa, sin comer ni beber, y apareció una semana después moribundo en una playa. Fue proclamado héroe de la patria y besado por las reinas de la belleza.

Lectura

En conmemoración del centenario de Julio Verne.

Ahora hace cien años que murió el que ha sido uno de los escritores preferidos por varias generaciones de niños y jóvenes: Julio Verne, creador de más de ochenta
historias de viajes extraordinarios.

Julio Verne nació el 8 de febrero de 1828 en una isla situada en la desembocadura del río Loira, cerca de la ciudad francesa de Nantes. Desde muy pequeño le gustaba pasear por el borde del embarcadero y observar durante horas el trajinar de los marineros en los barcos amarrados en el puerto. Se le iba el santo al cielo imaginando cómo sería la vida de esos hombres cuando su barco, lejos de la costa, se encontrara ya en medio del océano.

Una tarde, cuando Julio tenía once años, vio que de un gran velero recién llegado descendían, entre risotadas, marineros jóvenes y viejos que se iban adentrando por las callejas de la ciudad. Julio se quedó extasiado mirando el barco abandonado. Llevado de un deseo irresistible de correr aventuras saltó al interior del velero y, una vez allí, agazapado en un pequeño rincón que le servía de escondite, se dispuso a esperar pacientemente el regreso de la tripulación.

Sin querer se quedó dormido y, al despertar, vio a un joven marinero que soltaba las amarras e iniciaba todos aquellos movimientos que tan bien conocía y que indicaban que el barco abandonaba el puerto y se hacía a la mar. Una gran excitación le invadió: ¡el barco se movía, por fin iba a ver realizados sus sueños!

Aún no habían perdido de vista el muelle, cuando el emocionado grumete fue descubierto. El velero regresó a tierra y Julio fue entregado a su padre que, indignado, exigió de él la promesa de no volver a intentar otra aventura parecida. Avergonzado, el pequeño Verne juró que, a partir de entonces, sólo viajaría con la imaginación.

Preguntas sobre el texto

1. ¿En qué año murió Julio Verne?
2. Fracasado su viaje, ¿qué tuvo que prometer Julio a su padre?
3. ¿Por qué no logró Julio realizar su sueño de viajar a tierras desconocidas?
4. ¿En qué país nació Julio Verne?
5. ¿Qué hizo Julio cuando vio que en el barco amarrado a puerto no había ningún marinero?

Preguntas de cultura general

1. ¿Qué es un velero?
2. ¿Cómo se llama el océano que está situado entre Europa y América?
3. Ordena cronológicamente los siguientes sucesos: nacimiento de Julio Verne, descubrimiento de América, Segunda Guerra Mundial.
4. Indica el nombre del continente en el que se encuentra cada uno de los países siguientes: Marruecos Italia China Ecuador
5. ¿Por qué la ballena no es un pez si vive en el mar?

CDI prueba de Matemáticas

1. Escribe en cifras cien mil cuarenta y tres
2. Escribe en cifras ocho millones y medio
3. Escribe con letras 4.002.055
4. Escribe con letras 0,37
5. Ordena de menor a mayor 100,1 99,9 101 100,09
6. Ordena de menor a mayor 3/4 1,6 3/2 0,7
7. Completa 1001 -…… = 864
8. Completa 150 x 0.02 = …….
9. Completa 32 x ….. = 160
10. Completa 50.000 : …. = 100

Pedro ha tardado hoy 35 minutos en ir al colegio. Salió de su casa a las nueve menos cuarto. ¿A qué hora llegó?

Blanca quiere que su madre le compre unos pantalones que costaban 60 € y que ahora están rebajados un 30% ¿Cuánto tendrá que pagar la madre de Blanca por los pantalones?

El patio del colegio de Juan mide 50 m. de ancho y 100 m. de largo. Esta mañana Juan le ha dado 10 vueltas corriendo alrededor. ¿Cuántos kilómetros ha recorrido?

Pilar ha comprado un bolígrafo que cuesta 2,75 €, dos cuadernos de 1,90 € cada uno y un sacapuntas de 2,50 €. ¿Cuánto dinero se ha gastado Pilar?

Un padre ha repartido 100 euros entre sus cuatro hijos: Paco, Ana, Isabel y Juan. A Paco, el mayor de ellos, le ha dado 40 euros. Lo que le quedaba lo ha repartido, por igual, entre los otros tres. ¿Cuánto dinero ha dado a cada uno?

RESULTADOS LENGUA

Resultados del dictado

- Media global: 5,25
- Alumnos con 10 faltas o más: 16,2%
- Alumnos con más de 5 faltas: 38,3%

- Alumnos con 1 o 2 faltas: 23,3%
- Alumnos con 0 faltas: 8,3%

Aciertos y errores en la Lectura

	% aciertos	% errores	**Preguntas**
1	67,14	**32,86**	**¿En qué año murió Julio Verne?**
2	96,40	3,60	**Fracasado su viaje, ¿qué tuvo que prometer Julio a su padre?**
3	75,45	24,55	**¿Por qué no logró Julio realizar su sueño de viajar a tierras desconocidas?**
4	59,02	**40,98**	**¿En qué país nació Julio Verne?**
5	75,75	24,25	**¿Qué hizo Julio cuando vio que en el barco amarrado a puerto no había ningún marinero?**

Comentarios

Las preguntas con mayor dificultad han resultado las que, por no formularse con las mismas palabras que en el texto, exigían cierta reflexión.

Ejemplos:

• "Ahora hace cien años que murió el que ha sido uno de los escritores preferidos por varias generaciones de niños y jóvenes: Julio Verne."

Pregunta: **¿En qué año murió Julio Verne**? (32,86 % errores)

• "Julio Verne nació el 8 de febrero de 1828 en una isla situada en la desembocadura del río Loira, cerca de la ciudad francesa de Nantes".

Pregunta: **¿En qué país nació Julio Verne**? (40,98 % errores)

Aciertos y errores en la prueba de cultura general

	% aciertos	% errores	**Preguntas**
1	64,66	35,34	**¿Qué es un velero?**
2	81,98	18,02	**¿Cómo se llama el océano que está situado entre Europa y América?**
3	57,80	**42,2**	**Ordena cronológicamente los siguientes sucesos: nacimiento de Julio Verne, descubrimiento de América, Segunda Guerra Mundial.**
4	50,28	**49,72**	**Indica el nombre del continente en el que se encuentra cada uno de los países siguientes:** **Marruecos** **Italia** **China**

			Ecuador
5	67,57	32,43	**¿Por qué la ballena no es un pez si vive en el mar?**

Comentarios

- La pregunta más sencilla ha resultado ser la 2ª (océano que separa Europa de América).
- Las más complicadas, la 3 y la 4.
- Más del 40% no ha sabido ordenar cronológicamente los tres acontecimientos dados.
- Y casi la mitad de los alumnos ha fallado cuando se les ha pedido que sitúen Marruecos, China, Italia y Ecuador en su continente respectivo.

RESULTADOS MATEMÁTICAS

Aciertos y errores en Cálculo

	% aciertos	% errores	**Preguntas**
1	92,24	7,76	**Escribe en cifras cien mil cuarenta y tres**
2	66,81	33,19	**Escribe en cifras ocho millones y medio**
3	91,97	8,03	**Escribe con letras 4.002.055**
4	37,96	**62,04**	**Escribe con letras 0,37**
5	56,51	43,49	**Ordena de menor a mayor 100,1 99,9 101 100,09**
6	24,54	**75,46**	**Ordena de menor a mayor 3/4 1,6 3/2 0,7**
7	70,61	29,39	**Completa 1001 - …… = 864**
8	67,98	32,02	**Completa 150 X 0.02 = …….**
9	85,32	14,68	**Completa 32 X ….. = 160**
10	65,77	34,23	**Completa 50.000 : …. = 100**

Comentarios

- Las preguntas más sencillas han resultado la 1, 3 y 9.
- Las más complicadas, la 4 y la 6.
- El 75% de fallos en la pregunta 6 indica que no saben relacionar las fracciones más sencillas con su expresión decimal.
- Los errores en la pregunta 4 pueden ser debidos a que no se considera necesario enseñar la lectura de números decimales. Se

debe tener en cuenta que leer bien las cifras decimales evitaerrores como, por ejemplo, el de no distinguir entre 2 décimas y 2centésimas.

- Por otra parte, se debe tener en cuenta que desde que España se incorporó al euro, el buen uso de los decimales, su lectura y suescritura han cobrado mayor importancia en la vida cotidiana.

Aciertos y errores en los problemas

	% aciertos	% errores	Preguntas
1	55,36	**44,64**	**Pedro ha tardado hoy 35 minutos en ir al colegio. Salió de su casa a las nueve menos cuarto. ¿A qué hora llegó?**
2	33,35	66,65	**Blanca quiere que su madre le compre unos pantalones que costaban 60 € y que ahora están rebajados un 30% ¿ Cuánto tendrá que pagar la madre de Blanca por los pantalones?**
3	30,17	**69,83**	**El patio del colegio de Juan mide 50 m. de ancho y 100 m. de largo. Esta mañana Juan le ha dado 10 vueltas corriendo alrededor. ¿Cuántos kilómetros ha recorrido?**
4	67,97	32,03	**Pilar ha comprado un bolígrafo que cuesta 2,75 €, dos cuadernos de 1,90 € cada uno y un sacapuntas de 2,50 €. ¿Cuánto dinero se ha gastado Pilar?**
5	81,29	18,71	**Un padre ha repartido 100 euros entre sus cuatro hijos: Paco, Ana, Isabel y Juan. A Paco, el mayor de ellos, le ha dado 40 euros. Lo que le quedaba lo ha repartido, por igual, entre los otros tres. ¿Cuánto dinero ha dado a cada uno?**

Comentarios

En general, malos resultados. El problema más sencillo ha resultado el último (repartir 100 euros entre 4 niños).

Sólo el 68 % de los escolares hace bien el problema 4, que es una simple cuenta aritmética.

Cerca del 45% de nuestros escolares de 12 años no sabe a qué hora llegará al colegio si sale de casa a las nueve menos cuarto y tarda 35 minutos en el recorrido.

Y casi el 70% no ha sabido averiguar los kilómetros que hace si da 10 vueltas alrededor de un patio rectangular de 50m.de ancho y 100 m. de largo.

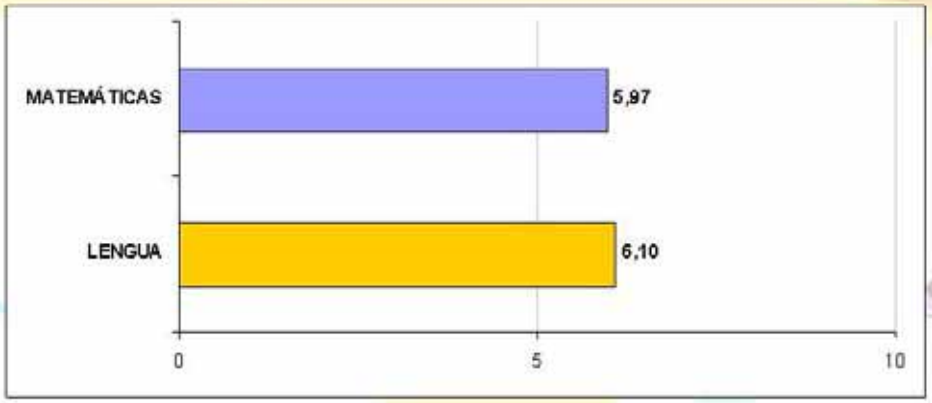
Realización: 10-5-2005

PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS POR ZONAS

	TOTAL ALUMNOS	PARTICIPACIÓN	%
POBLACIÓN			
Norte	3.970	3.605	90,80
Sur	12.695	11.034	86,91
Este	7.188	6.316	87,86
Oeste	5.813	5.118	88,04
Capital	25.794	22.667	87,87
TOTAL	55.460	48.740	87,88

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GENERALES

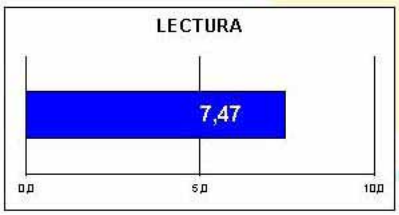
	Mínimo	Máximo	Media	Dt
MATEMÁTICAS (0 a 10)	0	10	5,97	2,20
LENGUA (0 a 10)	0	10	6,10	2,32

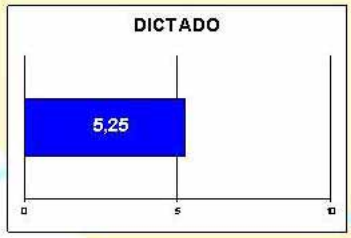


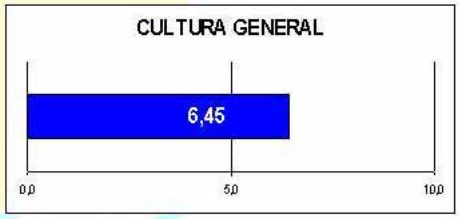
Nota: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos puntuaciones, al nivel de confianza del 99,99%

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS LENGUA

	Mínimo	Máximo	Media	Dt
DICTADO	0	10	5,25	3,30
LECTURA (0 a 10)	0	10	7,47	2,42
CULTURA GENERAL (0 a 10)	0	10	6,45	2,70
LENGUA (0 a 10)	0	10	6,10	2,32



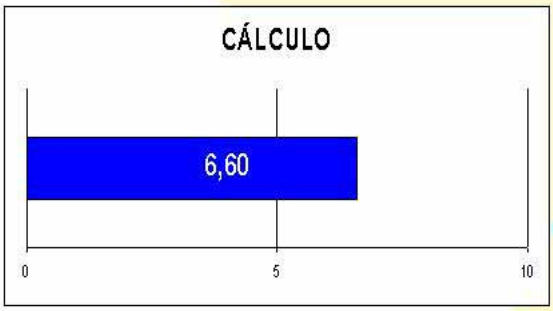


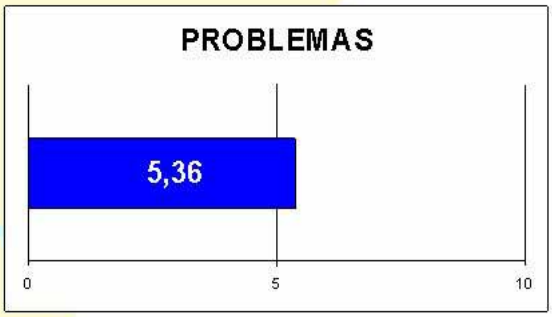


Nota.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre todos los pares de puntuaciones, al nivel de confianza del 99,99%.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS MATEMÁTICAS

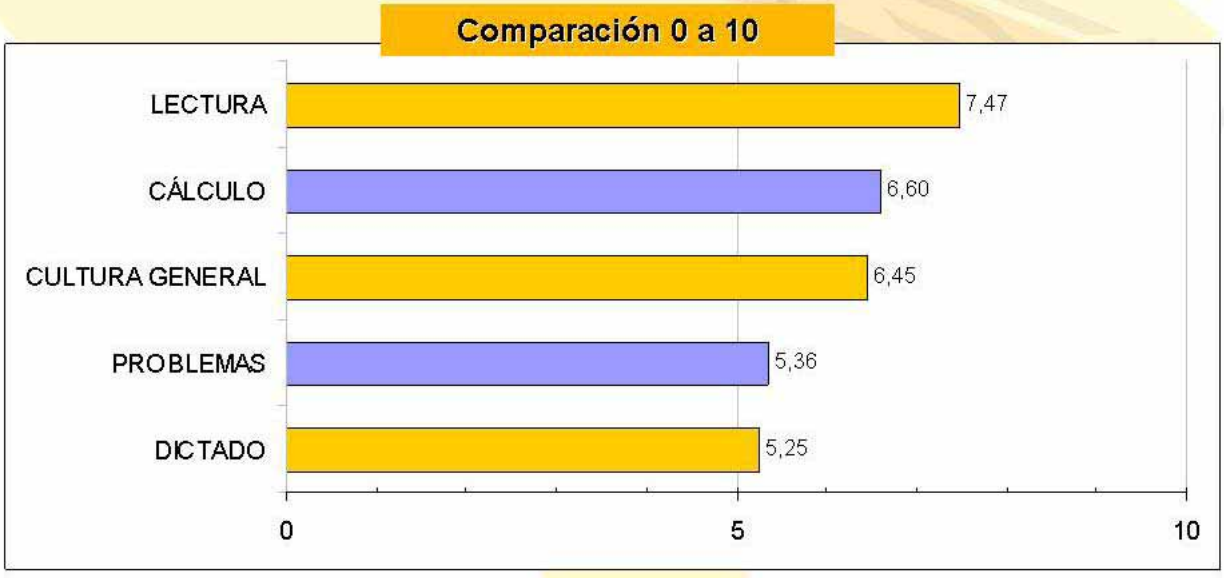
	Mínimo	Máximo	Media	Dt
CÁLCULO	0	10	6,60	2,24
PROBLEMAS	0	10	5,36	2,73
MATEMÁTICAS (0 a 10)	0	10	5,97	2,20





Nota.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos puntuaciones, al nivel de confianza del 99,99%.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS



ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PRUEBAS

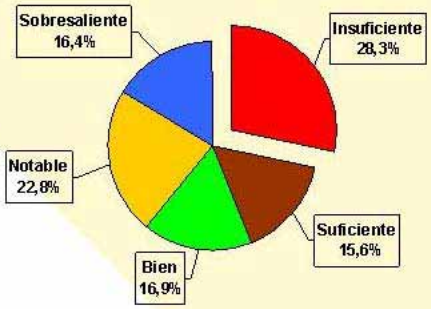
	0 aciertos		Inferior a 5	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cálculo	372	0,8	9.001	18,5
Problemas	3.178	6,5	21.716	44,6
Dictado	7.885	16,2	18.675	38,3
Lectura (0 a 10)	476	1,0	7.828	16,1
Cultura general (0 a 10)	1.488	3,1	14.228	29,2

CALIFICACIONES CLÁSICAS GENERALES

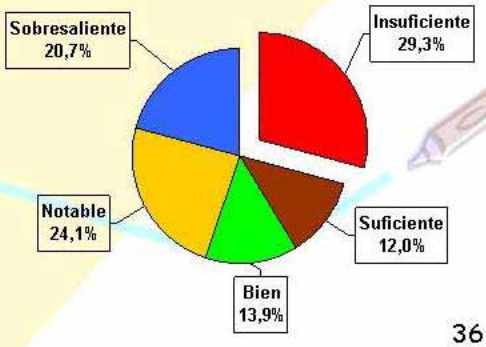
	LENGUA		MATEMÁTICAS	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Insuficiente *(0 a 4,5)*	14.262	**29,3**	13.797	**28,3**
Suficiente *(5 a 5,5)*	5.843	**12,0**	7.597	**15,6**
Bien *(6 a 6,5)*	6.799	**13,9**	8.247	**16,9**
Notable *(7 a 8)*	11.753	**24,1**	11.091	**22,8**
Sobresaliente *(8,5 a 10)*	10.083	**20,7**	8.008	**16,4**

CALIFICACIONES CLÁSICAS GENERALES

Matemáticas



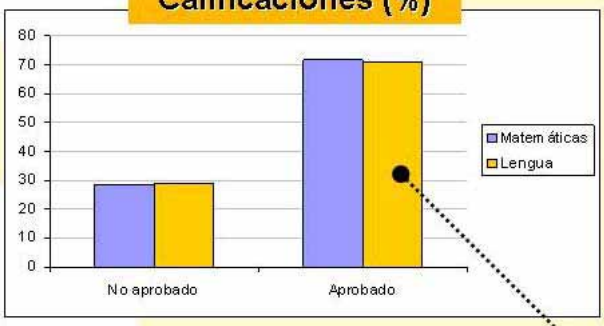
Lengua



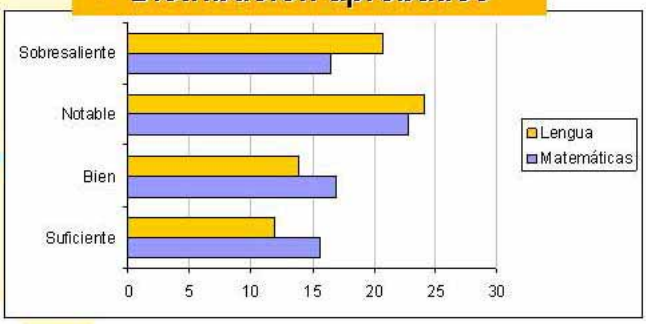
36

CALIFICACIONES CLÁSICAS GENERALES

Calificaciones (%)



Distribución aprobados



Comentarios

- Alrededor del 40% de los alumnos obtienen unos resultados notables o sobresalientes.
- En torno al 30% no supera las pruebas con éxito.
- Los alumnos han obtenido los mejores resultados en la prueba de Lectura.
- Las áreas con mayores dificultades son el Dictado y los Problemas, con porcentajes muy elevados de calificaciones insuficientes.

Conclusiones finales 1

Los niños de la Comunidad de Madrid aprueban el control de conocimientos y destrezas indispensables para pasar a la ESO.

2. Lo que hay que reforzar

Los resultados en Dictado y Matemáticas son demasiado flojos, por lo que será preciso reforzar la ortografía y las matemáticas.

3 Lectura

El Plan de Lectura puesto en marcha este curso ha dado sus frutos, y eso se refleja en que los escolares han obtenido la mejor nota (notable) en comprensión lectora. Será necesario aconsejar a los maestros que hagan preguntas un poco más complejas sobre lo leído, de forma que el alumno se vea obligado a razonar.

Prevenir el fracaso en la ESO

- El porcentaje de alumnos que no alcanza el nivel mínimo es demasiado alto (29,3% en Lengua y 28,3 % en Matemáticas).
- En el curso 2005-2006 se pondrán en marcha una serie de medidas para reforzar la lectura, escritura y las destrezas matemáticas básicas de los alumnos de Primaria que irán englobadas en un Plan completo de prevención del fracaso escolar

7.12. MURCIA

GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE CONTEXTOS INTERCULTURALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La integración de los inmigrantes en la sociedad en unas condiciones de igualdad de oportunidades que favorezcan la convivencia y el desarrollo de la Europa de los Pueblos, así como el decisivo papel que en ello juega la escuela, se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos europeos; así lo manifiestan numerosas directivas del Consejo de Europa.

Actualmente, casi todos los sistemas educativos europeos se han pronunciado hacia un enfoque de educación intercultural, es decir, *al conjunto de procesos a través de los cuales se construyen relaciones positivas entre las distintas culturas*. Este enfoque debería permitir a los centros gestionar la diversidad cultural de las distintas sociedades, que continúa aumentando a raíz de los movimientos migratorios de las últimas décadas. Quizá el reto más significativo al que se enfrentan los sistemas educativos en la actualidad tiene que ver con la necesidad de atender a unos alumnos cada vez más diversos con respecto a sus capacidades, intereses, motivaciones y entornos socioculturales. La multiculturalidad es el rasgo más distintivo de nuestras aulas.

La Región de Murcia está entre las primeras comunidades en número de alumnado extranjero, 25.000 en 2005, el 10% de la población escolar. En el año 2001 presentó el Plan de Solidaridad en Educación, en el que se pronunció por una educación intercultural. En su desarrollo ha puesto en marcha numerosas medidas organizativas, formativas, recursos, apoyos, materiales, etc., que se han implantado en los centros educativos.

La cultura de la evaluación favorece la mejora de los niveles de calidad y eficacia de los sistemas educativos, facilita a escuelas y profesores la posibilidad de compartir, desarrollar conjuntamente e implementar el conocimiento acerca de su trabajo y desempeño. El Informe PISA 2003 pone de manifiesto como los países con mayor rendimiento que, sin menosprecio de la evaluación externa, la autoevaluación de los centros refuerza la responsabilidad del profesorado, lo hace copartícipe en el conocimiento de sus buenas prácticas y desarrollo profesional de calidad.

En los programas de investigación e innovación entre la Consejería de Educación y Cultura y la Universidad de Murcia técnicos y profesores han diseñado una guía de autoevaluación intercultural de los centros, que se colocará en la intranet educativa de la Región d e Murcia, Plumier, con el fin de que los centros educativos puedan autoevaluarse, reflexionar sobre la devolución de resultados, encontrar puntos fuertes y débiles, y plantearse sus propuestas de mejora.

Con esta guía en formato telemático, se pretende dar agilidad a los procesos de auto-evaluación. Para ello se han incluido cuestionarios y escalas de observación on–line, que facilitarán a los centros de Educación Secundaria el análisis de las dimensiones que determinan la interculturalidad, al mismo tiempo que permitirá obtener una amplia base de datos sobre los grados de desarrollo intercultural en la Región de Murcia para la posterior planificación de proyectos sobre interculturalidad.

Esta guía cumple las siguientes características:

- Está dirigida a los centros de Educación Secundaria.
- Es un material de auto-aplicación; propicia que sea la propia comunidad educativa la encargada, tanto de su utilización como de su lectura, y posterior proceso de mejora.
- Permite la lectura contextualizada a cada centro escolar que la aplica.
- Permite almacenar los datos y poder realizar una comparación longitudinal a través del tiempo, observando su evolución y crecimiento en el desarrollo del contexto intercultural.
- Es eficaz como estímulo para el desarrollo de procesos de reflexión y mejora dentro del propio centro escolar, pues informa a nivel interno de las áreas susceptibles de ser mejoradas.
- Es una herramienta de sencilla aplicación y proceso.
- El informe recoge de manera sintética y gráfica los indicadores, tanto descriptivos como relevantes, de la auto-evaluación.

Esta guía se ha subdividido en cuatro cuestionarios, uno para cada uno de los distintos sectores siguientes de la comunidad educativa:

1. Equipo directivo.
2. Comisión de Coordinación Pedagógica.
3. Orientadores.
4. Asociación de padres.

Estos cuatro sectores disponen de un cuestionario independiente que contiene los ítems, que hacen referencia a su ámbito de actuación. Todos estos ítems están relacionados con los descriptores que, hemos convenido, son los indicadores de buenas prácticas sobre los contextos interculturales.

La utilización de esta guía, presentada a modo de respuestas múltiples, es muy sencilla, y viene apoyada en cualquier momento de su aplicación con:

- Un glosario de términos.
- Una indicación de la dimensión educativa intercultural a la que hace referencia.
- La consulta de los objetivos generales que persigue.
- Los principios y características para el desarrollo de un contexto intercultural

La cumplimentación de la misma puede ser realizada en diferentes momentos y el sistema guardará automáticamente, sólo con indicárselo, las

respuestas introducidas hasta ese momento. Las respuestas serán confidenciales, y solamente se podrá acceder al documento mediante un código personal y secreto. Los responsables del centro dispondrán solamente de información global del proceso, nunca puntual por participante.

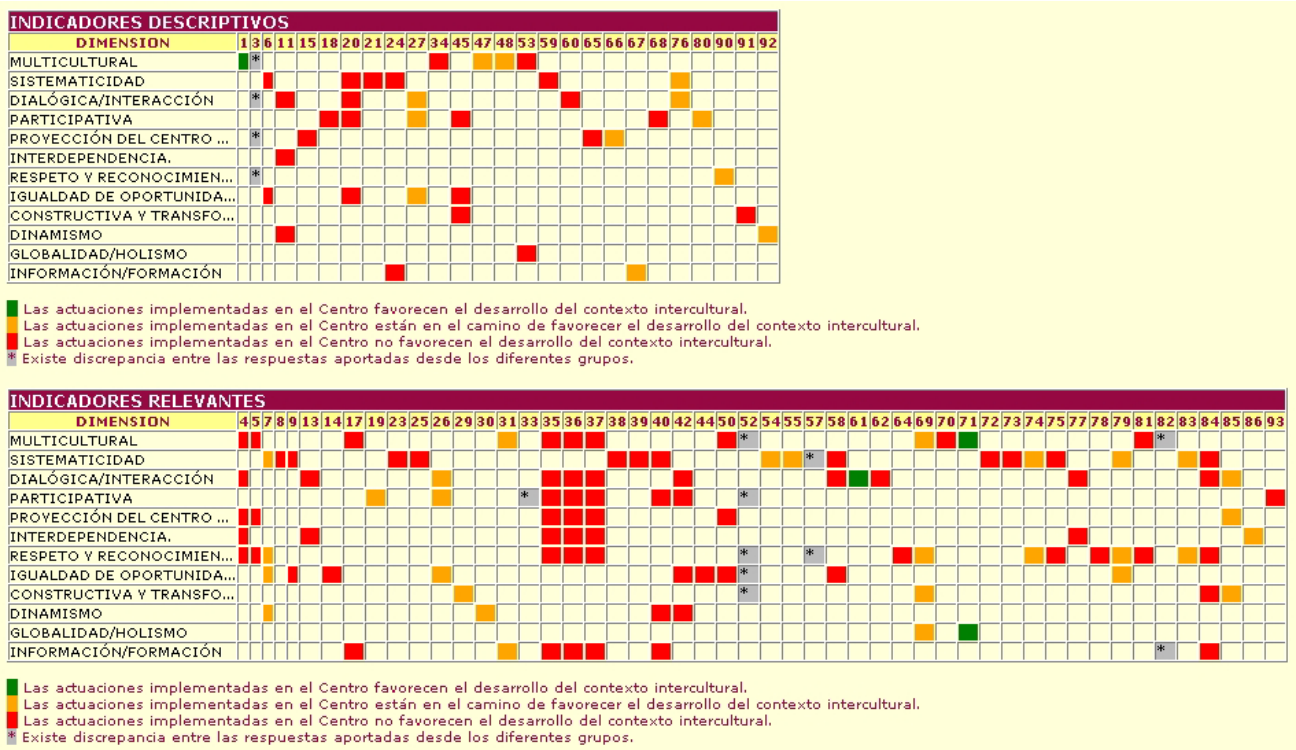
Una vez cumplimentados todos los cuestionarios, el propio sistema generará una respuesta de carácter gráfico y visual compuesta de:

- Un cuadro de doble entrada que relacionará todos los ítems (distribuidos en dos partes, una para los ítems relevantes y otra para los ítems descriptivos). Este cuadro proporcionará a los responsables del Centro una información transversal de todos los descriptores utilizados, tanto del sobre el hecho multicultural, como del desarrollo intercultural, y proporcionará datos para la reflexión interna y la propuesta de mejora del propio centro.

- Una gráfica que contendrá la información globalizada por dimensiones relevantes y que serán las utilizadas para la diagnosis del desarrollo intercultural del centro .

- Al mismo tiempo generará una valoración numérica global, a modo de resumen, que determinará, de forma orientativa, el nivel de desarrollo intercultural del contexto escolar.

Ejemplo 1: cuadro de doble entrada que relacionará todos los ítems distribuidos en dos partes: una para los ítems relevantes y otra para los ítems descriptivos.



7.13. NAVARRA

En su libro *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*, Mª. Antonia Casanova, la autora, se hace una pregunta retórica: ¿Es necesaria la evaluación de la actividad educativa? Aunque no es tarea fácil, hace el esfuerzo de responderse a sí misma, y concluye afirmativamente, ya que entiende que la evaluación, como estrategia de reflexión compartida, puede contribuir sin duda a la mejora.

Para confirmar que esa tarea no es fácil, no tenemos más que observar en nuestro entorno. Se habla de la evaluación de los centros educativos desde hace un tiempo pero, en la mayoría de los casos, no se concreta nada. Hoy en día, en los centros educativos navarros, las mediciones de indicadores y las encuestas son instrumentos de evaluación habituales, no solo para inspeccionar, sino también para valorar, corregir y mejorar. Trabajar con el modelo EFQM conlleva evaluar el centro desde un punto de vista más amplio, compararlo con las demás instituciones y extraer sus aspectos positivos para finalmente obtener los objetivos deseados.

La autoevaluación es una herramienta especialmente útil para la mejora de Las organizaciones. El modelo EFQM es un buen referente para realizar la evaluación de una organización. Establece cuáles son los criterios que una organización excelente debería considerar en su gestión. El modelo es como un espejo donde la organización se mira y analiza sus actividades y sus resultados comparándose con el modelo. Así descubre sus debilidades y fortalezas y se pueden priorizar las áreas de mejora más convenientes. La organización debe seleccionar un Plan de Mejora que pueda ser desplegado a través de sus planes anuales de gestión.

Este esquema no funciona si no hay en la base un buen sistema de gestión de procesos, ordenado y consolidado. No es suficiente el esquema apoyado en descubrir debilidades y desarrollar proyectos de mejora. La autoevaluación ofrece una foto del estado de la organización respecto a sus prácticas de gestión, pero ni la memoria ni el informe la mejoran por sí mismas. La puntuación puede ser una referencia útil para valorar la evolución de la organización, pero es difícil de ajustar. Lo más importante es detectar lo que se puede hacer para mejorar y mantener los puntos fuertes. Ese es su principal objeto, no tanto la obtención de puntuaciones o de reconocimientos externos.

En Navarra, las autoevaluaciones de los institutos se han realizando trabajando en red. En 2001-2002, los centros de la Red N1 elaboraron la autoevaluación conjuntamente, con formación previa y el apoyo de la Fundación Navarra para la Calidad. La evaluación se realizó por centros, pero las puestas en común realizadas permitieron enriquecer y ajustar el informe, en un ejemplo práctico de lo que se denomina “benchmarking” (comparación de la propia organización con otras de similares características). La autoevaluación se realizó con el modelo de PYMES adaptado al sector educativo.

Ese mismo curso, tres institutos redactaron conjuntamente una memoria EFQM. En las reuniones de la red se decidieron las evidencias que había que destacar en cada subcriterio del modelo, cada centro redactó una serie de

criterios y, tras una corrección común, se intercambiaron para ser adaptados a las particularidades de cada instituto. Una vez recibidos los informes de evaluación externa, se procedió a elaborar un informe conjunto que recogía todas las áreas de mejora propuestas. Este informe ha servido como fuente de información relevante a la hora de marcar estrategias y definir planes de mejora en todos los centros.

En 2003-2004, con la puesta en marcha del nuevo sistema de sellos europeos, otros tres centros optaron por cerrar la autoevaluación mediante la herramienta Perfil 4.0., que en aquel año fue preceptiva. Esos centros fueron pioneros en la utilización de este cuestionario y en la aplicación de la nueva normativa de validación, a través de la implantación de tres acciones de mejora. Aparte de los problemas lógicos de la aplicación de una metodología nueva, supuso un importante aprendizaje. De este modo, los coordinadores responsables de las redes realizaron la adaptación de la herramienta Perfil al sector educativo. Al día de hoy, la experiencia se ha extendido a más de veinte centros educativos de la Comunidad Foral.

Los centros más avanzados en EFQM han continuado trabajando en red para realizar nuevas autoevaluaciones. En este caso se ha trabajado directamente con el modelo y con la tarjeta REDER, y se han listado las evidencias de cada subcriterío en las reuniones de la red, reflexionando sobre el grado de implantación (enfoque, despliegue, evaluación y revisión), y tratando de relacionar los enfoques con los indicadores del sistema. Este curso 2005-2006, un centro ha redactado una memoria + 400, que está sirviendo de modelo para el resto de centros que quieren presentarse a premio o evaluación externa. El propio centro ha sido reconocido con el Sello EFQM de Plata de Calidad Europea y con uno de los Premios de la Calidad otorgados por el ministerio de Educación y Ciencia.

La clave está siendo el compartir toda la información entre los centros, lo que permite efectuar comparaciones fiables y aprender constantemente buenas prácticas.

7.13.1.1.1.1.1. CUADRO RESUMEN DE LOS PREMIOS DE CALIDAD CONSEGUIDOS POR LOS CENTROS ESCOLARES DE NAVARRA

	7.13.1.1.1.1.3. entros públicos	

Sello EFQM	14	5
ISO 9001	4	12
Premio Nacional de Calidad		1
Reconocimiento de la Excelencia		1

7.14. VALENCIA

Al no disponer de documento en formato digital, hemos elaborado esta ficha resumen del mismo

FICHA DE EXPERIENCIAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE VALENCIA

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

Implantación de un sistema EFQM de gestión de calidad en el IES "SALVADOR GADEA"

PONENTE/ES DE LA EXPERIENCIA:
A determinar

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MISMA:

El curso 2001-2002, tras un proceso de sensibilización, discusión y consenso, llegamos ala conclusión de que precisábamos de una estrategia de mejora continua, integral y sistemática y requeríamos un sistema que permitiese y favoreciese la autoevaluación con unos parámetros objetivos y unos procedimientos lógicos y sistemáticos.

Para ello, optamos por el modelo EFQM de Excelencia ya que nos permite disponer de un marco conceptual completo y de un lenguaje común para toda la organización, establece unos criterios objetivos y estándares para todos, nos ofrece una organización coherente de las actividades de mejora y facilita el análisis de la evolución.

Estamos comprometidos con la calidad que afecta a toda la organización, por lo que todas las personas que constituyen el Centro han aceptado la responsabilidad de participar activamente en la mejora de la calidad.

Pretendemos una mejor calidad global de nuestros servicios, con el objetivo, en definitiva, de conseguir un grado de satisfacción cada vez mayor en nuestros clientes.

8. PUNTOS DE REFERENCIA Y OBJETIVOS EUROPEOS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PARA 2010.

8.1. Comunicación de la Comisión de 20 de noviembre de 2002

Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa

En el marco del programa de trabajo detallado conjunto sobre los objetivos de los sistemas de educación y formación, la Comisión propone la adopción de puntos de referencia europeos aplicables a los sistemas de educación y formación en áreas centrales para la realización del objetivo estratégico fijado por el Consejo Europeo de Lisboa: convertir Europa antes de 2010 en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo».

No obstante, los puntos de referencia no dejan de ser indicativos. Según el principio de subsidiariedad, corresponde a los Estados miembros seguir las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. Por consiguiente, los Estados miembros tienen plena responsabilidad sobre el contenido y la organización de sus sistemas educativos.

Puntos de referencia

En esta Comunicación se utiliza el término «punto de referencia» para designar objetivos concretos en relación con los cuales es posible medir los progresos. Los **puntos de referencia** se agrupan en seis áreas:

- inversión en educación y formación,
- abandono escolar prematuro,
- titulados en matemáticas, ciencias y tecnología,
- población que ha terminado la enseñanza secundaria superior,
- competencias clave y
- aprendizaje permanente.

La Comunicación presenta un panorama general de los resultados logrados hasta la fecha en los diferentes Estados miembros e invita al Consejo a adoptar los siguientes **puntos de referencia europeos**:

- Para 2010, todos los Estados miembros deberían, como mínimo, reducir a la mitad la tasa de abandono escolar prematuro, con relación a los datos de 2000, para lograr un índice medio en la Unión Europea (UE) no superior al 10 %.
- La evolución actual de la tasa de abandono escolar prematuro (el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica que no reciben una enseñanza o formación posteriores) muestra aspectos positivos en la mayoría de los Estados miembros, aunque será preciso hacer importantes esfuerzos en los próximos años a fin de alcanzar ese objetivo primordial para 2010. La media actual de la UE es del 19 %, mientras que los tres países de la UE con mejores resultados

(Suecia, Finlandia y Austria) tienen una media del 10,3 %. Actualmente, ese índice es del 45 % en Portugal, del 29 % en España y del 26 % en Italia.

- Para 2010, todos los Estados miembros habrán reducido al menos a la mitad el nivel de desequilibrio entre el número de licenciados y el de licenciadas en matemáticas, ciencias y tecnología, logrando al mismo tiempo un aumento global significativo del número total de licenciados en comparación con los datos de 2000.
- Si bien la Unión Europea produce relativamente más licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología (alrededor de 550 000 al año) que los Estados Unidos (370 000) y Japón (240 000), son muchos menos los que se deciden por las carreras de investigación. Hay que hacer esfuerzos en todos los sistemas educativos para incitar a las jóvenes a optar por materias científicas y tecnológicas en la enseñanza primaria, secundaria y superior. Los tres países mejor situados son Irlanda, Portugal e Italia, con una relación de 1,6 entre licenciados y licenciadas en matemáticas, ciencias y tecnología, frente a los resultados de los Países Bajos (4,7) y Austria (4).
- Los Estados miembros deberían asegurarse de que el porcentaje medio de ciudadanos de la UE de edades comprendidas entre los 25 y los 64 años que hayan cursado al menos la enseñanza secundaria superior alcance o supere el 80 % antes de 2010.
- El índice de finalización de la enseñanza secundaria ha aumentado constantemente en la mayoría de los Estados miembros. Entre los ciudadanos de edades comprendidas entre los 25 y los 64 años, la media de la Unión Europea ha crecido desde alrededor de un 50 % de la población a principios de los 90 hasta aproximadamente un 66 % en 2000. Si se mantiene esta tendencia hasta 2010, la tasa media de la UE alcanzará alrededor del 80 %. Actualmente, los tres países de la UE con mejores resultados (Alemania, Dinamarca y Suecia) tienen una media del 83 %, frente a un 21 % en Portugal, un 42 % en España y un 46 % en Italia.
- Para 2010, deberá reducirse como mínimo a la mitad el número de ciudadanos de 15 años de todos los Estados miembros con rendimientos insatisfactorios en las aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias.
- Según la reciente encuesta PISA de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), los niveles actuales de comprensión escrita entre los jóvenes de 15 años son de 498 en la UE, 504 en los Estados Unidos y 522 en Japón. Estos resultados han dado pie a amplios debates en varios Estados miembros, ante los resultados sorprendentemente bajos registrados, por ejemplo, en Alemania y Luxemburgo, o el nivel excepcionalmente alto de países como Finlandia. Es indudable que queda mucho por hacer para mejorar los resultados y

aumentar la calidad de la educación y de la formación en Europa hasta alcanzar niveles equivalentes a los más altos del mundo (Japón y Finlandia). Deberán realizarse esfuerzos especiales para reducir como mínimo a la mitad los resultados insatisfactorios antes de 2010.

- Para 2010, el nivel medio en la UE de participación en el aprendizaje permanente deberá alcanzar al menos el 15 % de la población adulta en edad laboral (entre 25 y 64 años), no quedando la tasa de participación en ningún país por debajo del 10 %.
- El constante aumento de la participación en el aprendizaje permanente es probablemente uno de los retos más importantes para todos nosotros en el ámbito de la educación y la formación. La media actual de la UE es del 8,4 % (lo que significa que, en un período de un mes, un 8,4 % de los ciudadanos habrán participado en actividades de educación o formación), mientras que es del 19,6 % en los tres Estados miembros con mejores resultados (Reino Unido, Finlandia y Dinamarca).

La Comunicación invita también a todos los Estados miembros a adoptar puntos de referencia nacionales para el seguimiento del objetivo de Lisboa de alcanzar «un aumento anual considerable de la inversión per cápita en recursos humanos».

La Comunicación expresa el deseo de que los puntos de referencia propuestos puedan reflejarse en el informe provisional sobre la aplicación del programa de trabajo sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, que será presentado por la Comisión en el Consejo Europeo de primavera de 2004.

8.2. Conclusiones del Consejo

Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (puntos de referencia) [Diario Oficial C 134 de 7.6.2003].

Teniendo en cuenta los puntos de referencia europeos para la educación y formación definidos en la Comunicación de la Comisión de 20 de noviembre de 2002, el Consejo fija los siguientes objetivos para 2010:

- Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10 % (fuente: encuesta de población activa de Eurostat);
- Aumentar al menos en un 15 % el número total de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología, reduciendo, durante el mismo período, el desequilibrio en la representación de hombres y mujeres (fuente conjunta: Unesco/OCDE/cuestionario Eurostat);
- Lograr que al menos el 85 % de los ciudadanos de 22 años de la Unión Europea haya cursado la enseñanza secundaria superior (fuente: encuesta de población activa de Eurostat);

- Hacer disminuir por lo menos un 20 % con respecto al año 2000 el porcentaje de ciudadanos de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura (fuente: PISA, OCDE);
- Alcanzar un nivel medio de participación en la formación permanente equivalente al menos al 12,5 % de la población adulta en edad laboral (entre 25 y 64 años) (fuente: encuesta de población activa de Eurostat).

Además, el Consejo insiste en que el informe que debe presentarse a la Cumbre Europea de Primavera de 2004 ha de proponer una primera lista de indicadores y de niveles de referencia del rendimiento medio europeo, que deberá aplicarse para supervisar los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación.