

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

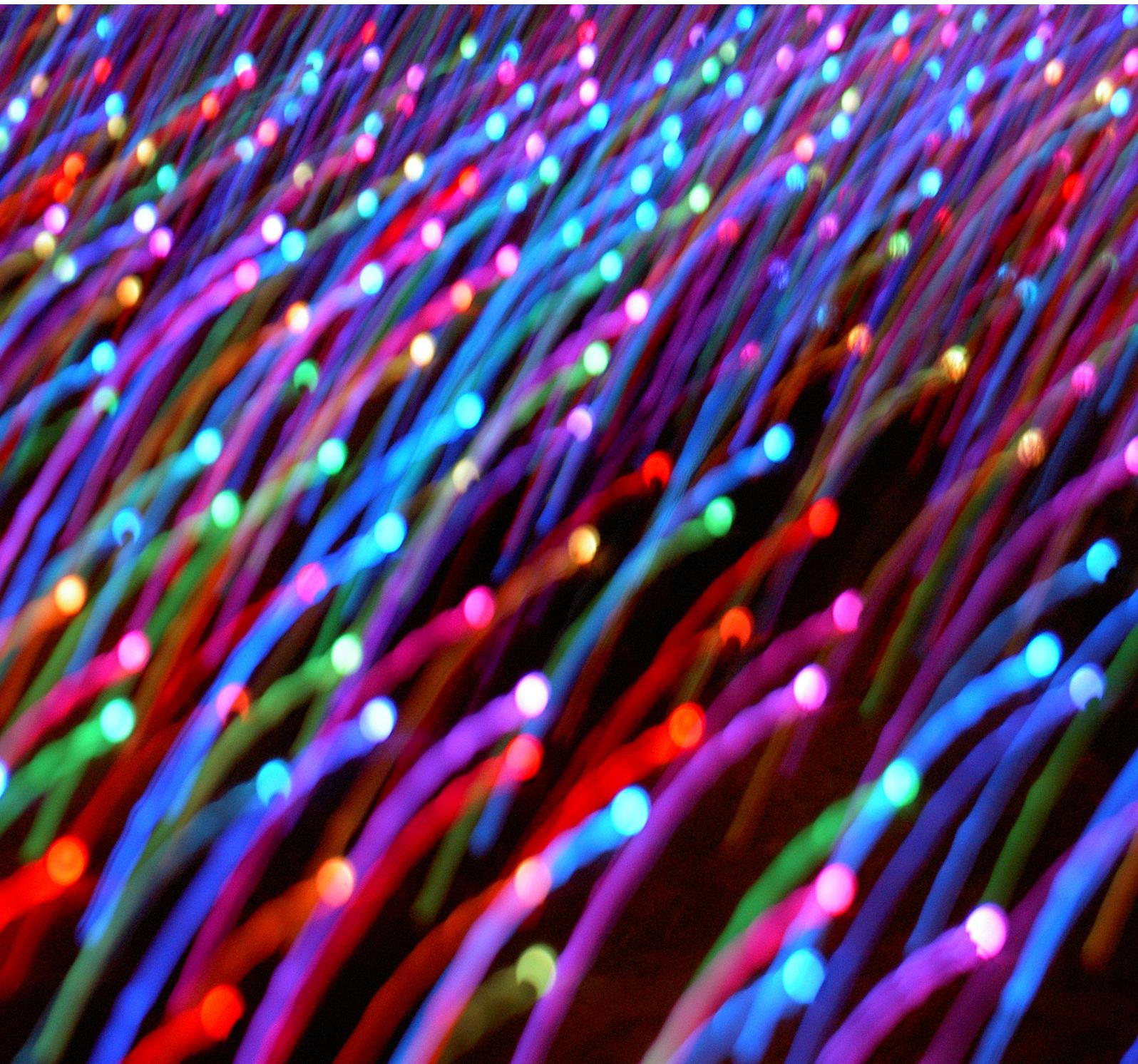
Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**Escuelas de éxito.**

**Características y experiencias**

Consejo  
Escolar  
del Estado

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **4**/2014/Número extraordinario



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 4/JUNIO 2014/NÚMERO EXTRAORDINARIO

## ESCUELAS DE ÉXITO. CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS

### ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

#### Consejo de dirección

##### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

##### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

##### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario del Consejo Escolar del Estado

##### Vocales

Montserrat Milán Hernández  
Consejera de la Comisión Permanente  
Roberto Mur Montero  
Consejero de la Comisión Permanente  
Jesús Pueyo Val  
Consejero de la Comisión Permanente

#### Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)  
José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)  
Isabel García García  
(Consejo Escolar del Estado)  
M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)  
Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Luis Cordero Ceballos  
(Consejo Escolar del Estado)

#### Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García  
Francisco J. Carrascal García  
Julio Delgado Agudo  
José Antonio Fernández Bravo  
Mariano Fernández Enguita  
Alfredo Fierro Bardají  
José Luis Gaviria Soto  
Samuel Gento Palacios  
María Luisa Martín Martín  
José María Merino  
Sara Moreno Valcárcel  
Arturo de la Orden Hoz  
Francesc Pedró i García  
Beatriz Pont  
Gonzalo Poveda Ariza  
María Dolores de Prada Vicente  
Ismael Sanz Labrador  
Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1bwWS45>

ISSN 1886-5097  
NIPO 030-14-177-X  
DOI 10.4438/1886-5097-PE

[ntic.educacion.es/cee/revista](http://ntic.educacion.es/cee/revista)

[participacioneduca@mecd.es](mailto:participacioneduca@mecd.es)



### Presentación

Francisco López Rupérez **3**

### Entrevista

Emiliana Vegas, *Jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo* **5**

### Aspectos generales

*50 años del movimiento de "escuelas eficaces": lecciones aprendidas para el siglo XXI.* María Castro Morera **9**

*Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados.* Luis Lizasoain Hernández y Araceli Angulo Vargas **17**

*PISA para Centros Educativos. Un proyecto internacional para el éxito escolar.* Ismael Sanz Labrador y Guillermo Gil Escudero **29**

*Las escuelas de éxito. Características y experiencias.* Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado **39**

### Buenas prácticas en escuelas de éxito españolas

*La transformación del CEIP "Ramiro Soláns" a través del Proyecto Global de centro "Entre Todos".* Rosario Blanco Martínez, Rosa Llorente y el claustro de profesores del CEIP "Ramiro Soláns" de Zaragoza (Aragón) **43**

*Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo.* Profesorado del CIFP "Mantenimiento y Servicios a la Producción". Langreo (Principado de Asturias) **59**

*Proyecto Newton. Matemáticas para la vida: una vía para el aprendizaje significativo de las matemáticas.* Consejo Escolar de Canarias y la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton" **69**

*Integración familiar y cultural: caminando hacia el éxito escolar.* CEIP "Santa Amelia". Ciudad Autónoma de Ceuta. Rafael Carlos Falcón Ibarra, Secretario del CEIP "Santa Amelia" **77**

*Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito.* IES "Lancia", León (Castilla y León). Secundino Llorente Sánchez, Director del IES "Lancia" **93**

*Los premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y la lectura.* IES "Rosalia de Castro", Santiago de Compostela (Galicia). Ubaldo Rueda Soto, Maribel Martín Misol, Margarita Prado Fernández, Rosa López Gato y Francisco López Piñeiro **101**

*Gestión de calidad y autonomía, una experiencia de éxito.* IES "La Flota", Murcia (Región de Murcia). José Hernández Franco y M<sup>a</sup> Antonia López Megías **111**

### Recensiones de libros

*"La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo"* (Shirley, D.; Hargreaves, S., 2012). José Manuel Arribas Álvarez **125**

*"Why not the best schools?"* (Caldwell, B.; Harris, J., 2008). Verónica Azpillaga Larrea **130**

*"Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop"* (Braun, H.; Chudowsky, N.; Koenig, J., 2010). Luis Joaristi **134**

*"The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools"* (Creemers, B. y Kyriakides, L., 2008). Samuel Gento Palacios **138**



## Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

El tema objeto de este número extraordinario de *Participación Educativa* constituyó, asimismo, el lema del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que tuvo lugar el pasado mes de mayo en la ciudad de Oviedo: “Escuelas de éxito. Características y experiencias”.

El presente número concilia los análisis procedentes del mundo académico con las experiencias y las buenas prácticas descritas por los propios centros; y unos y otros se alinean con el tema monográfico. Además, todos ellos fueron presentados oralmente en el más arriba citado XXII Encuentro de Oviedo. Ambas circunstancias explican el carácter extraordinario del número.

Existe suficiente evidencia empírica, basada tanto en investigaciones sistemáticas como en el más modesto –aunque no por ello menos indicativo– análisis de casos, que prueba que el éxito de las escuelas, aunque no sea sencillo, está al alcance de la mano, incluso en los entornos socialmente más desfavorecidos; que la mejora escolar es posible, siempre que se den cita en un mismo lugar y en un mismo tiempo una serie de felices disposiciones personales e institucionales; que no existe en el mundo escolar una suerte de determinismo social que condene inexorablemente a ciertos alumnos al fracaso. Cuando se analizan esas circunstancias favorecedoras del cambio de los centros educativos hacia el éxito escolar, se advierte que cada una de ellas, aisladamente considerada, no debería tener nada de verdaderamente excepcional. Quizás, la excepcionalidad estribe en que se produzcan todas a la vez.

En diferentes periodos de mi experiencia institucional, me ha sido posible reconocer ese tipo de escuelas y trabajar con ellas; centros educativos que son capaces de transformarse a sí mismos en pos de la mejora y de conseguirla, de un modo palmario, tras unos pocos años de apoyo externo, de esfuerzo continuado y de método efectivo. El hecho de que esto haya sido posible en 1, 2, 3, 4, ..., *n* casos nos provee de un sencillo razonamiento inductivo que alimenta la confianza en la viabilidad de su generalización, y, por extensión, fundamenta la esperanza de que la mejora de nuestro sistema educativo pudiera lograrse en relativamente poco tiempo.

Aun cuando la noción de “escuelas de éxito” supone, de hecho, una ampliación del concepto de “escuelas eficaces” tiene en este movimiento –de cerca de medio siglo de antigüedad– su núcleo principal. El “movimiento de las escuelas eficaces” surge como reacción al conocido “Informe Coleman” de 1966, sobre la base de cuyos resultados –obtenidos a partir de una muestra de más de 600.000 alumnos– se concluía el escaso impacto de las escuelas sobre la varianza en el rendimiento de los alumnos. Frente a ello, se destacaba el enorme poder explicativo que presentaban aquellos factores relacionados con el ámbito familiar de los estudiantes y con su nivel socioeconómico. Sin embargo, directores, inspectores y administradores de la educación disponían de reiteradas experiencias personales que probaban que las escuelas, incluso en entornos desfavorecidos, marcaban la diferencia. **María Castro**, Profesora de la Universidad Complutense de Madrid, aborda, en síntesis, la historia de este movimiento centrándose en dos de sus pilares fundamentales: las distintas tradiciones de investigación sobre eficacia escolar y lo que aporta la investigación acumulada al respecto cuando se procede con la ayuda del potente instrumento cuantitativo de revisión bibliográfica que constituyen las síntesis meta-analíticas.

Tras esta aproximación a los antecedentes, parece necesario considerar una aplicación rigurosa del espíritu de ese movimiento en el ámbito español, de tal manera que sea replicable y que, por tanto, facilite su aprovechamiento y su difusión. Un trabajo de este tipo es descrito por **Luis Lizasoain Hernández**, profesor de la

Universidad del País Vasco, y **Araceli Angulo-Vargas**, Coordinadora del equipo de Psicopedagogía del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (ISEI-IVEI). Su colaboración, que presenta el valioso esfuerzo del País Vasco por identificar las buenas prácticas de sus escuelas eficaces –o de alto valor añadido–, aporta la información suficiente como para facilitar su deseable –e incluso necesaria– replicación en otras Comunidades autónomas.

En el plano internacional, probablemente sea el proyecto *PISA for Schools* la iniciativa de la OCDE que, por el momento, más pueda ayudar a los centros escolares, individualmente considerados, a mejorar su rendimiento. Apoyándose en los resultados de pruebas PISA, en los cuestionarios sobre el ambiente de aprendizaje y de implicación de los alumnos, y en la comparación con otros centros de similares características, se proporciona a las escuelas de secundaria participantes en el proyecto informes individualizados para cada centro, que engloban todo lo anterior y ofrecen, a partir de su análisis, pistas para la mejora escolar. **Guillermo Gil Escudero**, responsable del proyecto para España por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa e **Ismael Sanz Labrador**, Director de dicho Instituto del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, describen con detalle las características del referido proyecto. Pero, de forma previa, los autores facilitan al lector la evidencia empírica, derivada de los resultados de las pruebas de PISA, que, en coherencia con otras investigaciones, ratifica la importancia de las escuelas en tanto que objeto prioritario de las políticas educativas sobre el que centrar los esfuerzos de mejora.

Por su interés como elemento de síntesis, se añade a las anteriores colaboraciones el documento de Conclusiones del antes citado **XXII Encuentro**. En él se ven reflejados los consensos básicos y un estado de opinión al respecto, concertado entre los representantes de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, a través de los procesos ordenados y sistemáticos de participación que se efectuaron en las distintas fases de preparación del XXII Encuentro y a lo largo de su desarrollo.

En un orden de mayor nivel de concreción se sitúa una muestra representativa de las experiencias y buenas prácticas que fueron presentadas en el XXII Encuentro por centros de diferentes Comunidades autónomas. El Colegio de Educación Infantil y Primaria “**Ramiro Soláns**” de la ciudad de Zaragoza, el Centro integrado de Formación Profesional “**Mantenimiento y Servicios a la Producción**” de Langreo, el **Consejo Escolar de Canarias** y la **Sociedad Canaria de profesores de Matemáticas “Isaac Newton”**, el Colegio de Educación Infantil y Primaria “**Santa Amelia**” de Ceuta, el Instituto de Educación Secundaria “**Lancia**” de la ciudad de León, el Instituto de Educación Secundaria “**La Flota**” de la ciudad de Murcia, y el Instituto de Educación Secundaria “**Rosalía de Castro**” de Santiago de Compostela aportan contribuciones de interés para otros centros, para las administraciones educativas y para las comunidades escolares en general.

La personalidad protagonista de la entrevista es, en este número, **Emiliana Vegas**, Jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo. A lo largo de ella la Dra. Vegas tiene la ocasión de reflexionar sobre cinco dimensiones esenciales para el éxito de los sistemas educativos; y las adapta, posteriormente, al ámbito de los centros escolares. Concluye con algunas recomendaciones, derivadas de un proyecto que lideró desde el Banco Mundial, sobre política docente.

**Samuel Gento**, **José Manuel Arribas**, **Verónica Azpillaga** y **Luis Joaristi** son los responsables de otras tantas reseñas de libros en castellano o en inglés cuyos autores son académicos

de reconocido prestigio en el mundo de la investigación educativa. Se centran, principalmente, en la problemática del cambio para la mejora de los centros educativos y de la dinámica de la eficacia escolar, junto con sus claves empíricas y racionales.

Vaya desde aquí mi reconocimiento y sincera gratitud a todos los autores y colaboradores que, de uno u otro modo, han hecho posible la edición de este número para el que deseamos un impacto significativo en el mundo de las políticas y de las prácticas educativas.



## ENTREVISTA A EMILIANA VEGAS

Francisco López Rupérez



*La Doctora Dña. Emiliana Vegas acumula, a pesar de su juventud, una ya dilatada trayectoria con responsabilidades directivas en organismos internacionales, tales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, organismos en cuyas agendas la mejora de la educación —particularmente de los países en vías de desarrollo— ocupa una destacada posición. Su rica formación académica, adquirida en Venezuela y en los Estados Unidos de América, se completó con un doctorado en Educación por la Universidad de Harvard. Dispone, pues, de una sólida y amplia visión que tuvo la oportunidad de comprobar personalmente con ocasión de una de sus conferencias impartida en España bajo el atractivo título “Cinco dimensiones del éxito de los sistemas educativos”. Esa mirada suya, abierta y fundada, sobre la educación le hace merecedora de este espacio de entrevista del que nuestros lectores saldrán, sin lugar a dudas, beneficiados.*

**Francisco López Rupérez (F.L.R.)** — Desde su visión internacional ¿qué destacaría sobre el papel de la educación en un mundo crecientemente globalizado?

**Emiliana Vegas (E.V.)** — La educación y el conocimiento es lo que distingue a los países que han logrado altos niveles de desarrollo económico y social. Países como Corea del Sur, Singapur, Finlandia son solo algunos ejemplos de economías que hace unas decenas de años tenían niveles de desarrollo económico bajos con altos niveles de pobreza, pero apostaron a mejorar sus sistemas educativos para impulsar la creatividad e innovación y esa apuesta les ha resultado muy beneficiosa para la gran mayoría de sus ciudadanos. Con el mundo tan competitivo y globalizado que enfrentamos hoy, no hay duda que la educación de alta calidad es lo que cada vez más permite a personas tener éxito en cualquier mercado de trabajo, irrespectivamente de su origen, y a nivel de naciones que está marcando la diferencia en la productividad, innovación y desarrollo.

**F.L.R.** — ¿Cuáles son para Vd. esas cinco dimensiones clave del éxito de los sistemas educativos?

**E.V.** — La evidencia internacional indica que los sistemas educativos que logran superar este desafío comparten cinco características comunes: (1) fijan metas altas de aprendizaje para los estudiantes que guían los servicios educativos; (2) se aseguran que todos los alumnos entran a la escuela listos para aprender; (3) garantizan que todos los estudiantes tengan acceso a docentes efectivos; (4) equipan todos los establecimientos educativos con infraestructura y materiales para fomentar la enseñanza y el aprendizaje; y (5) todos los egresados adquieren las competencias necesarias para insertarse exitosamente en el mundo del trabajo y contribuir activamente con la sociedad.

1. Metas altas de aprendizaje para todos son el punto de partida.

Los sistemas educativos del mundo que han logrado consistentemente altos niveles de aprendizaje entre todos sus alumnos tienen explícitamente definidas metas altas de aprendizaje estudiantil que guían todas las actividades del sistema educativo. Las metas son altas y hay una convicción de que, con el apoyo y esfuerzo adecuado, todos los estudiantes pueden lograrlas. En

lugar de tener solo guías de lo que el maestro debe enseñar (lo que los expertos llaman currículos, que usualmente son muy extensos pero poco explícitos en cuanto a lo que el alumno debe saber en cada etapa), los sistemas como Corea del Sur, Finlandia y Singapur cuentan con metas claras de lo que el alumno debe saber (y saber hacer) al fin de cada año escolar y nivel educativo, un currículo alineado con estas metas para guiar el trabajo docente; y evaluaciones que miden el progreso estudiantil en función de las metas.

2. Los nuevos estudiantes entran listos para aprender.

Existe fuerte evidencia sobre el impacto que tiene el desarrollo en la primera infancia en el trayecto educativo y en la vida adulta. El acceso a programas de desarrollo infantil temprano y de educación preescolar de alta calidad contribuye no solo a asegurar que todos los estudiantes ingresen al sistema escolar listos para aprender, sino también a reducir brechas por nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo de los niños.

3. Todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos.

Se ha demostrado que la efectividad del docente es el factor más importante, por el lado de la escuela, que influye en los aprendizajes estudiantiles y en la reducción de la inequidad. Sin embargo, la mejora de la calidad docente en la región es aún un desafío. De hecho, los sistemas educativos exitosos invierten importantes recursos y esfuerzos para capacitar, apoyar y trabajar con maestros, directores de escuela y supervisores en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. A lo largo de nuestra región es imprescindible transformar la carrera docente para atraer, desarrollar, motivar y retener a los mejores profesionales. No hay sistema educativo excelente que no invierta significativamente en generar las condiciones para que los profesionales más talentosos sean sus docentes.

4. Todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje.

Los recursos son necesarios (aunque no suficientes) para lograr condiciones adecuadas que promuevan la enseñanza efectiva y el aprendizaje estudiantil. Sin duda, ha quedado demostrado por diversas investigaciones que cómo se utilizan los materiales

y recursos educativos es más importante que la inversión en los recursos en sí. Es contra-intuitivo el hecho de que, para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, es importante diferenciar los recursos para asegurar que los estudiantes más vulnerables tengan más acceso a recursos y apoyos. Por otra parte, no hay “balas mágicas” en educación; no basta con introducir nuevas tecnologías, mejores libros de texto, o mejores ambientes escolares. Todos estos recursos son necesarios, pero igualmente o quizá más importante, es el trabajo que hacemos con los docentes y alumnos para que estas inversiones resulten en cambios fundamentales en lo que pasa cada día en todas las escuelas, a través de los cuales se generen mayores aprendizajes.

5. Todos los niños y jóvenes adquieren las competencias necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad.

Aunque sin duda los niños y jóvenes de hoy adquieren competencias tanto dentro como fuera de la escuela, el fin último de los sistemas educativos es asegurar que todos adquieran las competencias necesarias para alcanzar su máximo potencial en el mundo del trabajo y en la sociedad. En muchos países de la región, todavía una gran proporción de jóvenes desertan el sistema educativo antes de culminar la educación secundaria. Pero, quizá más preocupante, entre los que permanecen en los liceos y se gradúan, una gran proporción egresan sin las habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales adecuadas para insertarse exitosamente en el mercado laboral y en la sociedad. En contraste, los sistemas educativos exitosos han logrado establecer un vínculo sólido entre educación y el mundo productivo, así asegurando que los estudiantes adquieran competencias que les permitan tener éxito en el trabajo y en la sociedad.

**F.L.R.** — *¿Qué analogías y diferencias advierte Vd. en cuanto a los desafíos que tiene ante sí la educación en los países en vías de desarrollo y en los países desarrollados, en particular los hispanohablantes?*

**E.V.** — Creo que quizá el mayor desafío que tienen los países hispanohablantes para lograr mejorar sustantivamente sus sistemas educativos tiene que ver con los profesionales que lideran y trabajan en educación. Ser docente dejó de ser una de las profesiones más prestigiosas hace mucho tiempo. Las sociedades iberoamericanas impulsaron a los mejores estudiantes secundarios y universitarios a elegir otras profesiones (medicina, derecho, ingeniería) en lugar de ser maestros. Hoy nos damos cuenta de que es un grave error. Porque necesitamos contar con los mejores profesionales para formar a nuestros niños y jóvenes, para asegurar futuros mejores.

**F.L.R.** — *Este número de la revista está centrado en las escuelas de éxito. Si tuviera que adaptar sus anteriores recomendaciones, relativas a las políticas a nivel macro, al ámbito micro de un centro educativo ¿qué tres recomendaciones clave haría?*

**E.V.** — Les diría de fijarse metas muy altas de aprendizaje a todos los alumnos de su plantel. Trabajar día a día con la convicción que todos los alumnos pueden y deber lograr las habilidades más exigentes, que solo así lograrán fomentar las competencias que ellos necesitan para alcanzar su máximo potencial. También que trabajen mucho con los docentes, para apoyarlos a ser exigentes no solo con los alumnos sino consigo mismos, y que cuenten con las herramientas (conocimientos de contenido y pedagógicos) que requieren para ser efectivos en las aulas. Finalmente, que hagan un esfuerzo por salir de la escuela y entender mejor que necesitan los empleadores en sus comunidades, para asegurarse que los estudiantes salgan bien preparados para el mundo que van a enfrentar.

**F.L.R.** — *En España se está abriendo paso, cada vez con mayor intensidad, la idea de promover un cambio de paradigma en lo que concierne a la conceptualización de la profesión docente, al acceso, a la formación inicial y al desarrollo de una carrera profesional; lo que converge, en definitiva, en un fortalecimiento de la*

*profesión docente en cuanto a tal profesión. ¿Qué consejos podría facilitarnos para no equivocarnos de camino?*

**E.V.** — A pesar de que el docente es el principal factor por el lado de la escuela que afecta el aprendizaje estudiantil, es poco lo que se sabe sobre las características o cualidades que hacen que un maestro sea bueno. Cuando trabajaba en el Banco Mundial, lidere un proyecto para entender mejor cuales deberían ser las políticas docentes para lograr altos niveles de aprendizaje entre la mayoría de estudiantes. En ese proyecto, terminamos identificando 8 metas de política docente adoptadas por los sistemas educativos exitosos:

1. Establecer metas de desempeño claras para los maestros.  
Aquí nos enfocamos específicamente en lo que se espera del trabajo docente.

2. Atraer a los mejores a la docencia.

En los sistemas educativos exitosos, existen políticas e incentivos claros para lograr que la profesión docente sea atractiva para los egresados de la secundaria con mejor nivel académico. Para ello, es necesario que los salarios, oportunidades de desarrollo profesional y condiciones laborales sean competitivos con los de otras profesiones.

3. Preparar a los maestros con entrenamiento y experiencias útiles.

La formación adecuada tanto antes de entrar al aula como “en servicio” es importante para la calidad del docente. Sin embargo, no hay suficiente evidencia para afirmar que un tipo de entrenamiento es mejor que otro. Solo se sabe que es conveniente balancear entre las herramientas pedagógicas y los conocimientos de las asignaturas para maximizar su efectividad.

4. Adecuar las habilidades de los maestros con las necesidades de los estudiantes.

Los sistemas educativos exitosos asignan los mejores maestros a las escuelas ubicadas en zonas donde están los alumnos con más necesidades. Es decir, las que están en áreas vulnerables y cuentan con una gran cantidad de estudiantes en situación de riesgo.

5. Liderar a los maestros con directores sólidos.

Existe abundante evidencia de que la existencia de un liderazgo escolar sólido puede contribuir a la mejora del aprendizaje estudiantil. Esto se debe a que los directores conocen de primera mano las necesidades de sus estudiantes y, si tienen la formación y las habilidades necesarias, pueden gestionar adecuadamente los recursos económicos y humanos en su escuela.

6. Monitorear la enseñanza y el aprendizaje.

Los sistemas educativos exitosos aplican evaluaciones a sus estudiantes porque la recolección de datos y de información permite detectar problemas a tiempo para aplicar los correctivos necesarios.

7. Apoyar a los maestros a mejorar la instrucción.

Los sistemas educativos exitosos brindan apoyo, sobre todo, a escuelas y maestros que tienen dificultades para proveer una educación de calidad. En este sentido, está demostrado que las políticas que exponen a los docentes a “Mejores Prácticas” y a experiencias exitosas a nivel nacional e internacional eleva la efectividad de la enseñanza. Las mentorías y la afiliación a redes de apoyo de maestros también están positivamente relacionadas con el desempeño docente

8. Motivar a los maestros.

Los países más exitosos en educación ofrecen a sus maestros un salario que es competitivo con los de las demás carreras universitarias. Además, generan incentivos, no necesariamente monetarios que contribuyen a atraer y retener a los mejores a la

profesión. Adicionalmente, existe evidencia de que remunerar a los maestros por lo que saben y por lo que hacen, en lugar de por sus años de formación y servicio, mejora el aprendizaje estudiantil.

**F.L.R.** — *Las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando, de forma acelerada, los entornos productivos, están afectando a la vida de los ciudadanos y penetrando, con algunas dificultades, en la institución escolar. ¿Cómo ve el impacto de las TIC en la escuela y qué elementos de la educación clásica considera que deberíamos preservar?*

**E.V.** — Nuestra época se caracteriza por la irrupción de cambios tecnológicos en varios campos, incluidos la producción, el comercio, los medios de información, la salud y la educación. El acceso a internet de banda ancha abre nuevas oportunidades y desafíos para cada uno de estos campos. Hoy los jóvenes egresados del sistema educativo necesitan dominar las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para desempeñarse con éxito en el mercado laboral. Y, a la vez, las nuevas tecnologías abren oportunidades para incrementar los aprendizajes de los estudiantes y reducir brechas entre grupos socioeconómicos.

Aunque la evidencia sugiere que la infraestructura y la tecnología son necesarias, no suficientes en sí solas para mejorar apren-

dizajes. El uso de la tecnología debe ser parte integral del trabajo en clase y potenciar a los alumnos. El principal desafío es utilizar la tecnología efectivamente para que los alumnos mejoren su nivel de aprendizaje en áreas tradicionales, pero también para que adquieran competencias digitales necesarias para desempeñarse en la economía del siglo XXI.

Como sugiere un trabajo reciente por mis colegas del BID, Elena Arias Ortiz y Julian Cristia, es fundamental trabajar con los actores clave del proceso de aprendizaje y coordinar sus acciones a nivel del sistema educativo. En primer lugar, se debe apoyar a los docentes para que la enseñanza responda más a las necesidades de los alumnos, y se los debe entrenar para enseñar en el nuevo contexto tecnológico. El docente ha sido, es y seguirá siendo el actor clave del proceso educativo. También se debe aprovechar el potencial de las TIC para mejorar la eficiencia de las escuelas y apoyar a los directores en sus roles de gestión y monitoreo. Por último, la tecnología puede lograr que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, aún quienes viven en zonas remotas.

**F.L.R.** — *Muchas gracias Dra. Vegas por su disponibilidad y por su tiempo. Estoy convencido de que también nuestros lectores se lo agradecerán.*





## 50 AÑOS DEL MOVIMIENTO DE “ESCUELAS EFICACES”: LECCIONES APRENDIDAS PARA EL SIGLO XXI<sup>1</sup>

50 YEARS OF THE MOVEMENT OF “EFFECTIVE SCHOOLS”: LESSONS LEARNED FOR THE XXI CENTURY<sup>1</sup>

**María Castro Morera**

Universidad Complutense de Madrid

### Resumen

La línea de investigación de eficacia de las escuelas surge de la gran frustración que produce en la comunidad educativa el Informe COLEMAN. Su principal conclusión, “la escuela no importa”, hizo que se agitaran los cimientos pedagógicos y comenzó una vindicación de la labor escolar. Se inicia en ese momento una línea de trabajo sistemática dispuesta a descubrir **cuál** es el impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares y **qué** factores escolares los promueven.

Desde entonces, hemos caminado mucho y avanzado relativamente poco en la definición del ámbito de influencia escolar, pues el principal competidor de la escuela en cuanto a capacidad explicativa de los resultados escolares, el nivel socio-económico y cultural de las familias, sigue siendo medido sistemáticamente y sigue produciendo resultados impactantes.

Este artículo es una reflexión sobre la eficacia y también sobre la calidad de la institución escolar, que tanto ayer como hoy sigue siendo un tema de debate, preocupación, reflexión e investigación en educación y ocupa un espacio propio en la literatura científica. En este artículo se realiza un breve repaso de los modelos conceptuales de las escuelas eficaces, de los nuevos ámbitos en los que se estudia la eficacia y de las características que sistemáticamente la investigación señala como propias de las escuelas eficaces. Este marco de lo ya hecho abre un espacio de reflexión sobre los modelos y su forma de implementarlos.

**Palabras clave:** eficacia de las escuelas, eficacia instructiva, función de producción en educación, meta-análisis, evaluación educativa, valor añadido.

### Abstract

The School Effectiveness research tradition arises from the great frustration of the COLEMAN Report had at educational community. Their main conclusion, “the school doesn’t matter,” made the pedagogical foundations agitate and began a vindication of school work. It begins a research line willing to find out **what** is the impact of the school on school learning and **which** school factors promote them.

Since then, we have walked a long and relatively little headway in defining the scope of school influence, as the main competitor of the school in terms of explanatory power of school performance, family socio-economic and cultural status still measured and continues to produce consistently impressive results.

This article is a reflection on the effectiveness and the quality of the school that even today remains a subject of debate, concern, reflection and research in education and occupies a space in the scientific literature. This article includes a brief review of the conceptual models of school effectiveness, introduces new areas where the school effectiveness is treated and reviews these school features that research consistently identifies as characteristic of effective schools. This framework gives a space for reflection about school effectiveness knowledge and how to implement them.

**Keywords:** school effectiveness, instructional effectiveness, educational production function, meta-analysis, educational assessment, value-added.

### 1. Introducción

La línea de investigación de eficacia de las escuelas surge de la gran frustración que produce en la comunidad educativa el Informe COLEMAN (1966). Su principal conclusión, “la escuela no importa”, hizo que se agitaran los cimientos pedagógicos y comenzó una vindicación de la labor escolar. Se inicia en ese momento una línea de trabajo sistemática dispuesta a descubrir **cuál** es el impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares y **qué** factores escolares los promueven.

Desde entonces, hemos caminado mucho y avanzado relativamente poco en la definición del ámbito de influencia escolar, pues el principal competidor de la escuela en cuanto a capacidad explicativa de los resultados escolares, el nivel socio-económico y cultural de las familias, sigue siendo medido sistemáticamente y sigue produciendo resultados impactantes (SIRIN, 2005; OCDE, 2005).

El título de este artículo, “50 años del movimiento de escuelas eficaces: lecciones aprendidas para el siglo XXI” nos lleva directamente a reflexionar sobre la eficacia y también sobre la calidad de la

institución escolar, que tanto ayer como hoy sigue siendo un tema de debate, preocupación, reflexión e investigación en educación. La idea de eficacia remite indefectiblemente a los resultados del sistema educativo. Según DE LA ORDEN (1985, 1997) la eficacia es una dimensión de la calidad de los sistemas educativos que describe la relación de coherencia del producto con las metas y objetivos expresos del sistema. La eficacia tiene que venir necesariamente expresada en indicadores que reflejen la relación entre los logros o resultados del sistema y las metas y objetivos planeados para el mismo.

Aunque los logros referidos a rendimiento académico son los que más fácilmente pueden medirse, no deben circunscribirse estos a aquellas dimensiones más inmediatas y más fáciles de obtener. No se olvide que algunos de los resultados más valiosos de la acción educativa tienen que ver con destrezas cognitivas de nivel superior que exigen un esfuerzo de conceptualización y de desarrollo de instrumentos de medida (GAVIRIA, 2012; CASTRO y NAVARRO, 2012). Del mismo modo, variables tales como actitudes hacia el aprendizaje, actitudes sociales, integración social, etc., son también resultados de la acción educativa que tiene su correlato en objetivos expresamente manifiestos en las leyes generales, y que por tal motivo deben ser medidos adecuadamente. Este es sin duda un campo en el que la investigación tendrá mucho que decir.

1. Este trabajo está dedicado a la memoria de Mercedes Muñoz-Repiso, quien me contagió su profundo interés por el estudio de las escuelas eficaces, núcleo esencial de la investigación pedagógica.

Pero también otros componentes del sistema pueden analizarse desde la perspectiva de la eficacia. Podemos plantearnos con total legitimidad si los procesos educativos que se dan en el sistema son coherentes con las metas que quieren lograrse, si la estructura organizativa del sistema refleja la jerarquía de la importancia de los distintos objetivos que quieren lograrse. Si, en fin, todo el sistema en su conjunto está ordenado a la consecución de los objetivos explicitados en su planificación.

En definitiva, las entradas al sistema, los recursos asignados a los distintos procesos, los sistemas de reclutamiento y selección, allá donde haya lugar, podrán estar o no, orientados hacia el logro de los objetivos del sistema, y esos son otros indicadores indirectos de eficacia.

Tal y como señala SCHEERENS (2005): “The major task of school effectiveness research is to reveal the impact of relevant input characteristics on output and to “break open” the black box in order to show which process or throughput factors “work”, next to the impact of contextual conditions.”

La investigación sobre escuelas eficaces es una línea ya clásica que ocupa un espacio propio en la literatura científica, lejos de ser una tradición agotada sigue siendo un ámbito fructífero y necesario de reflexión y de investigación. Este artículo es una síntesis, para presurosos, de los modelos conceptuales sobre escuelas eficaces, de los nuevos ámbitos en los que se estudia la eficacia y de las características que sistemáticamente la investigación señala como propias de las escuelas eficaces. Este marco de lo ya hecho abre un espacio de reflexión sobre los modelos y su forma de implementarlos.

## 2. Tradiciones en la investigación sobre eficacia escolar

El modelo conceptual más clásico utilizado en la investigación sobre escuelas eficaces responde al clásico modelo C.I.P.P. de STUFFLEBEAM (1983) (Contexto, Entradas, Procesos y Productos) que describe un sistema de relaciones entre las condiciones de la escolaridad y las medidas de los resultados escolares, generalmente rendimiento académico. El modelo integrado de SCHEERENS (1992, pg 14) es quizá uno de los que mejor sintetiza la idea clásica de eficacia escolar pues incluye los elementos que esencialmente la literatura sobre eficacia ha venido estudiando. Esta misma estructura, con matices, también es esencialmente compartida por otros autores de la eficacia escolar como CREEMERS (1994), TEDDLIE y REYNOLDS (2000) y CREEMERS y KYRIAKIDES (2008). No vamos a entrar aquí en la descripción de estos modelos al estar suficientemente descritos en la literatura.

Esta investigación sobre eficacia de las escuelas relaciona actualmente cinco características escolares con los resultados. Esas cinco características son *el liderazgo educativo, orientación a la adquisición de los aprendizajes básicos, entorno escolar seguro y ordenado, altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos y evaluación frecuente del progreso escolar*. La indagación en esta línea se centra en los elementos escolares que tienen impacto en los resultados, una vez controlada la influencia del nivel socio-económico y cultural de la familia. Bajo esta denominación se incluyen también los denominados estudios de escuelas ejemplares que informan sobre experiencias en escuelas excepcionales. De las referencias esenciales sobre la línea de eficacia de las escuelas destacamos los trabajos de SCHEERENS (1992, 2005), SCHEERENS y BOSKER (1997) o TEDDLIE y REYNOLDS (2000).

Una extensión de la perspectiva anterior incluye los trabajos sobre eficacia instructiva, que incluye el ámbito del aula (y no de la escuela en su conjunto). Está centrada en los procesos y modelos de enseñanza. La pregunta de investigación se centra en los **elemen-**

**tos dentro del aula** que tienen impacto en el rendimiento más allá del impacto del nivel socio-cultural familiar. Los trabajos de CREEMERS (1994) o CREEMERS y KYRIAKIDES (2008) son los principales referentes.

Y si bien, los modelos de eficacia de las escuelas instructivas son las tradiciones más arraigadas en este ámbito de estudio, no constituyen el único acercamiento. SCHEERENS y BOSKER (1997) y, posteriormente, SCHEERENS (2005) refieren otras tres tradiciones de investigación cuyo interés principal está centrado en los resultados del sistema y en los factores vinculados a ellos.

La línea vinculada a la *igualdad de oportunidades en educación* arranca con el ya mencionado Informe COLEMAN (COLEMAN et ál., 1966) que es el introductor del nivel socio-económico y cultural en la literatura de escuelas eficaces al constatar las altas correlaciones existentes entre las características socio-económicas y culturales de las familias y el logro educativo. Se observa por primera vez que la influencia de la escuela sobre el rendimiento es pequeña, o incluso insignificante, comparada con estos otros factores. De ahí que deban realizarse grandes esfuerzos a través de la institución escolar para lograr esa igualdad de oportunidades, desequilibrada por el fuerte impacto del nivel socio-económico y cultura de las familias. Las principales referencias están en los estudios inmediatos al de COLEMAN, como por ejemplo JENCKS et ál. (1972, 1979) o ALEXANDER y ECKLAND (1980).



Muy vinculada a la línea de igualdad de oportunidades se encuentra la evaluación de *programas de educación compensatoria*, iniciándose con los programas Head Start y Follow Through. Los resultados de la evaluación de este tipo de programas no son optimistas, pues solo se detectan pequeños progresos en rendimiento y en el desarrollo cognitivo inmediatamente después del programa. Las referencias de las evaluaciones de programas de educación compensatoria se encuentran ya lejanas en el tiempo, como STEBBINS et ál., (1977) y HAYWOOD (1982).

Por último, los estudios económicos sobre la *función de producción en educación*, están centrados en el desarrollo de modelos que permitan la identificación de entradas al sistema manipulables que puedan incrementar los resultados. De forma específica se estudia el impacto de la inversión económica en los resultados escolares. La “entrada” más relevante es el profesor (estudiándose salarios, ratio, formación inicial y continua, experiencia, etc.) y los costes económicos de la educación por alumno. Los resultados no son del todo concluyentes, especialmente, porque la mayoría de los estudios se han llevado a cabo en países desarrollados, donde las condiciones materiales de las escuelas son ciertamente homogéneas. Los trabajos más representativos de esta línea están liderados por HANUSHEK (1979, 1989, 1995, 1997, 2003), destacando especialmente el de 1986, y los trabajos firmados en colaboración en 2000 y 2005. En esta misma línea se encuentran los trabajos de CARD y KRUGER (1992) o VERSTEGEN y KING (1998).

Todas estas tradiciones de investigación tienen, como se ve, rasgos diferenciales, que acentúan el factor explicativo de la eficacia (entradas del sistema, ya sea el nivel socio-económico o las características del centro; los procesos, en forma de programas específicos o de estilos de centro o de aula). Y, sin embargo, tienen también algunos rasgos comunes.

Todas estudian conjuntos de factores vinculados a las escuelas de alto rendimiento, aunque difieren en el tipo de elementos a incluir en sus modelos conceptuales. Pretenden la identificación de predictores de éxito escolar organizados en modelos más o menos sistemáticamente.

Los propósitos de todas estas líneas de trabajo son netamente investigadores, pues buscan el conocimiento sobre el funcionamiento escolar, si bien es cierto que tienen la vocación de incidir en las políticas educativas y en la mejora de escuelas concretas. De ahí se deriva su carácter aplicado.

El modelo de investigación utiliza grandes bases de datos escolares<sup>2</sup>, suele operar bajo modelos estadísticos exploratorios y correlacionales, y en los últimos treinta años se vienen utilizando, casi en exclusiva, modelos multinivel (AITKIN y LONGFORD, 1986; O'CONNELL y MCCOACH, 2008).

### 3. Los otros ámbitos de la eficacia escolar

La eficacia no sólo es objeto de estudio académico, sino que también es una característica “medida”, o mejor dicho, estimada de los sistemas educativos. La evaluación de sistemas es la herramienta que tiene como objetivo establecer el estado de salud del sistema en su conjunto.

En los últimos años hemos asistido al crecimiento exponencial de evaluaciones a gran escala de los niveles de logro de los estudiantes. Ejemplos internacionales de ellas son el *Program for International Student Assessment (PISA)* bajo el auspicio de la OCDE; también las desarrolladas por la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) con evaluaciones como TIMSS (*Third international Mathematics and Science Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Quizá la más reciente sea el *First European Survey on Language Competences* liderada por la Comisión Europea.

El objetivo de todas estas evaluaciones es describir el nivel o situación actual del sistema evaluado. Están claramente centradas en los resultados de los sistemas educativos, medidos a través de

los niveles de logro alcanzados por los estudiantes. Técnicamente son evaluaciones de estatus, que se centran en la descripción del estado del sistema en un momento determinado. Y, claramente, la comparación de los niveles de estatus lleva a la comparación de la distinta eficacia de los sistemas educativos.

Y aunque el objetivo de estas grandes evaluaciones es descriptivo, en todas ellas planea la cuestión sobre qué parte de los aprendizajes se puede atribuir a la acción escolar, a la acción del sistema educativo. Entra entonces en juego las denominadas evaluaciones de valor añadido, que también incorporan la idea del análisis del cambio o crecimiento.

El concepto de Valor Añadido en educación, aunque no exista una única definición, es una nueva forma de evaluar los efectos que las escuelas tienen en el rendimiento de sus estudiantes, entendiendo el rendimiento como una ganancia o cambio en el aprendizaje. Esta metodología trata de proporcionar una buena estimación de la contribución de la escuela a ese aprendizaje, intentando aislarla de otros posibles efectos ajenos a la escuela como el rendimiento previo y factores contextuales del estudiante. El término puede estar ligado a contextos más económicos pero en educación adquiere unos matices particulares más adecuados y acordes con la realidad educativa que se evalúa.

La OCDE lo define como la “contribución de la escuela al progreso de los estudiantes hacia objetivos de la educación prescritos o indicados. La contribución es neta respecto de otros factores que contribuyen al progreso educativo de los estudiantes” (OCDE, 2008: 17). Otra definición es la que aportan MARTÍNEZ-ARIAS, GAVIRIA y CASTRO (2009: 17), definiéndolo como la “contribución de la escuela al progreso neto de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje establecidos, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la escuela que pueden contribuir a dicho progreso”. BRAUN, CHUDOWSKY y KOENING (2010) mencionan que, en el contexto educativo, la metodología del Valor Añadido hace referencia a los esfuerzos para medir los efectos que tienen en el rendimiento de los estudiantes sus actuales profesores, escuelas o programas educativos, teniendo en cuenta las diferencias en rendimiento previo y quizás otras medidas de características que los estudiantes llevan consigo a las escuelas.

La evaluación del crecimiento y del valor añadido es un asunto ciertamente complejo. La evaluación del cambio precisa estudiar las diferencias inter-individuales en los cambios intra-individuales para establecer regularidades en el desarrollo como función de las prácticas escolares (ZVOCH y STEVENS, 2003; STEVENS y ZVOCH, 2006).

La pregunta esencial de las evaluaciones centradas en el valor añadido es ciertamente similar a la de los estudios sobre eficacia de las escuelas, pues ambas tratan de identificar el efecto de la acción escolar sobre los resultados de los estudiantes. Del mismo modo que las tradiciones de eficacia escolar, el estudio del valor añadido utiliza modelos conceptuales, que proceden de las investigaciones de eficacia escolar, y modelos estadísticos muy similares.

Las principales diferencias están en el uso de los resultados, pues los modelos de valor añadido responden a un propósito evaluativo y de rendición de cuentas y no tanto de generación de conocimiento como la línea de eficacia de las escuelas.

### 4. Características de las Escuelas Eficaces ¿Qué dice la investigación?

Más allá de los modelos conceptuales y teóricos, resulta también interesante conocer qué aporta la investigación. Hay mucha evidencia empírica procedente de la línea de eficacia escolar, articulada a través de un amplio conjunto de investigaciones y de revisiones de investigación que se extienden por más de tres décadas. Entre las más recientes se puede consultar SCHEERENS y BOSKER (1997) o TEDDLIE y REYNOLDS (2000); para revisiones en el ámbito de países en vías de desarrollo son interesantes los trabajos de LOCKHEED y HANUSHEK (1988) o LOCKHEED y VERSPOOR (1991). La evidencia empírica está bien reflejada en las diversas síntesis de resultados de investigación. Nos vamos a centrar en recientes síntesis meta-analíticas como son las de SCHEERENS, WITZIERS

2. Salvo en el caso de los estudios de las escuelas ejemplares que utilizan estudios de casos.

**Tabla 1**  
**Síntesis de resultados meta-analíticos sobre eficacia escolar**

	SCHEERENS et al, 2013 (M. ajustado)	KYRIAKIDES et al., 2010	HATTIE, 2009	SCHEERENS y BOSKER, 1997
Consenso y cohesión entre el personal del centro	0,058	0,16		0,03
Clima ordenado	0,135	0,12	0,17	0,11
Monitorización del progreso de los alumnos	0,121	0,18	0,31	0,14
Calidad del currículum y oportunidades para el aprendizaje	0,047	0,15		0,09
Deberes	0,233		0,29	0,06
Tiempo efectivo de aprendizaje	0,191	0,16	0,38	0,19
Implicación familiar	0,213	0,17	0,51	0,13
Orientación al rendimiento	0,202		0,43	0,14
Liderazgo educativo	0,052	0,07	0,18	0,05
Diferenciación	0,085			

y STEEN (2013), KYRIAKIDES, CREEMERS, PANAYIOTIS y DEMETRIS (2010), HATTIE (2009) y SCHEERENS y BOSKER (1997).

En la Tabla 1 se presentan los principales resultados de las síntesis meta-analíticas mencionadas. Se presentan las magnitudes del efecto promedio de los diez factores que la literatura relaciona empíricamente con la eficacia escolar.

Antes de comenzar a relatar resultados específicos, hay que decir que las magnitudes del efecto procedentes de estos meta-análisis son pequeñas (siguiendo el criterio de COHEN, 1969) o, en la mejor de las consideraciones, moderadas (siguiendo el criterio de BAUMERT, LUEDTKE y TRAUTWEIN, 2006) en su significación práctica.

Los factores que resultan significativos no exceden valores de magnitud del efecto promedio superiores a 0,19<sup>3</sup>. Esto significa que el factor más relacionado con eficacia escolar sitúa la media de las escuelas eficaces en el percentil 57<sup>4</sup>. Es decir, sólo siete puntos porcentuales por encima de la media general.

Además, hay que destacar que el valor de la magnitud del efecto disminuye cuando en los estudios primarios se ajustan los resultados en función de las características del nivel socio-cultural familiar. Del mismo modo se observan magnitudes del efecto ligeramente más altas cuando el estudio se ha realizado con alumnos de Educación Primaria que con estudiantes de Educación Secundaria.

Y entonces, ¿qué factores escolares están relacionados con el éxito académico de los estudiantes? A la vista de los resultados (Tabla 1) y de una manera consistente en la literatura, se podría decir que las escuelas más exitosas son aquellas que:

- i. Están orientadas al rendimiento de sus alumnos y buscan altos niveles de desempeño en las competencias básicas y tienen altas expectativas académicas sobre sus alumnos.
- ii. El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje y en las oportunidades para el aprendizaje se incrementan, definiendo así un currículum de calidad.
- iii. Y tienen un clima ordenado, seguro y disciplinado.

Y además, con algo menos de homogeneidad en el resultado pero también con mucha evidencia a favor, las escuelas eficaces:

- iv. Además monitorizan el progreso de los alumnos, teniendo impacto el factor en su conjunto como diferenciadamente en materias como matemáticas y lengua.
- v. Tienen una participación destacada de los padres y éstos muestran una fuerte implicación familiar en la educación de sus hijos.
- vi. “Mandan deberes” que deben entenderse en la misma línea de exposición temporal de los alumnos a los contenidos del aprendizaje.

Resulta también interesante observar lo que **no está relacionado con la eficacia**, pues puede ayudar a desmontar algunos mitos recurrentes en la literatura pedagógica. Sistemáticamente, se encuentran magnitudes del efecto cercanas a cero en:

- i. Consenso y cohesión del personal del centro, especialmente la comunicación y el trabajo en equipo del profesorado.
- ii. Liderazgo educativo.
- iii. Diferenciación educativa entendida como adaptaciones didácticas y curriculares a las necesidades específicas de los estudiantes, si bien es cierto, que más que un factor de centro es un factor del nivel de aula. La síntesis desarrollada por HATTIE destaca grandes impactos de la diferenciación para alumnos de altas capacidades.

## 5. Reflexiones finales

La literatura sobre escuelas eficaces muestra el ingente esfuerzo, teórico y empírico, para entender e identificar qué hace efectiva a la institución escolar. Tras casi cincuenta años de investigación parece claro que los éxitos de la escuela están necesariamente compartidos con las familias, el entorno social y las características individuales de los estudiantes.

Los rasgos que destacan en la literatura como eficaces describen instituciones escolares centradas en la tarea netamente pedagógica. Parece claro que lo que funciona es que las escuelas estén en su conjunto orientadas a la tarea de enseñar y los alumnos a la tarea de aprender. El clima escolar eficaz es aquel que se centra en los logros de aprendizaje, que monitoriza el trabajo del alumno y que le ayuda a estar centrado en la tarea de aprender.

3. Salvo los de Hattie (2009), que muestran magnitudes superiores al resto. Aunque como el propio autor señala puede deberse a los controles de calidad más estrictos usados en la selección de estudios en los meta-análisis desarrollados en Europa.

4. Una magnitud del efecto es una puntuación típica estandarizada que indica la distancia con respecto a la media en desviaciones típicas. Una distancia de 0,19 desviaciones típicas deja por debajo de sí al 57,53% de la distribución.

Las cuestiones organizativas, como la organización interna del profesorado o el liderazgo educativo, si bien son importantes, son facilitadoras de esa orientación hacia el aprendizaje, y por tanto habrá tantas organizaciones, estilos de liderazgo o formas de consensuar como contextos escolares. Lo verdaderamente importante es la orientación común y compartida hacia el aprendizaje.

No obstante, cabe hacer algunas reflexiones sobre los modelos utilizados en la conceptualización de la eficacia escolar. Son modelos que incluyen un conjunto de factores relacionados con el contexto socio-cultural del alumno y del centro y con los procesos educativos y didácticos que ocurren dentro del centro. Son también modelos que no consideran otros elementos determinantes del desempeño escolar. Sistemáticamente está ausente de estos modelos la contribución de las aptitudes individuales de los estudiantes, que al menos, deberían ser consideradas una entrada más del sistema de relaciones que define la eficacia escolar.

La varianza que hay que explicar en los modelos de eficacia escolar es un valor constante, que se divide y parcializa entre los elementos considerados en el modelo que se define. Si no se incluyen algunos elementos conceptuales importantes, nunca podrán contribuir a la explicación sistemática de esa variabilidad entre escuelas. Y si bien, el capital intelectual de cada estudiante es un factor de entrada, no manipulable, debería ser también tenido en cuenta, como ocurren en el caso del nivel socio-cultural de las familias, para poder identificar correctamente la porción de influencia escolar.

Al problema conceptual de qué incluir en los modelos, se une otro de orden técnico que dificulta la estimación de los efectos escolares, y es la medición de las características vinculadas al logro académico.

Técnica y metodológicamente, se ha producido un gran desarrollo en los procesos de medida de los resultados de los estudiantes, muy vinculado a la introducción de evaluaciones internacionales a gran escala. Y si bien es cierto que es posible mejorar la medida de los resultados, también es cierto que estas medidas son ciertamente fiables.

Sin embargo, la medida de los factores escolares resulta muy débil y está generalmente pobremente operativizada. Se suele resolver con las respuestas a cuestionarios, que generalmente son auto-informes y valoraciones personales de los agentes educativos. Esta debilidad de la conceptualización, operacionalización y medida de estos factores se acusa sensiblemente en los estudios empíricos, pues no es posible diferenciar si el factor no influye en el rendimiento o si únicamente tiene una medida débil.

El último problema que me gustaría mencionar no es intrínseco de las investigaciones sobre escuelas eficaces ni de las evaluaciones de los sistemas educativos. Es más bien el riesgo o la tentación de utilizar estos resultados para realizar atribuciones causales sobre la eficacia escolar.

La mayoría de los estudios en este ámbito responden a un patrón no experimental. Los datos de los análisis proceden de estudios observacionales y de experimentos no aleatorizados. Y, como bien es sabido en la literatura de diseños de investigación y está claramente señalado en el contexto de la eficacia escolar (RUDENBUSH, 2004; BRAUN, CHUDOWSKY y KOENING, 2010), no



es posible hacer inferencias causales sobre la base de descripciones estadísticas.

Los resultados escolares pueden estar influenciados por factores ajenos al control de la escuela (recursos, población de estudiantes que acuden a esa escuela, las familias y la comunidad...). Los ajustes estadísticos que introducen los modelos de eficacia escolar y los modelos de valor añadido no pueden eliminar completamente los sesgos de selección causados por el patrón no aleatorio de agrupamiento de estudiantes en escuelas. Por tanto, no es posible realizar afirmaciones de causalidad basadas en resultados procedentes de este tipo de investigaciones. Son modelos tremendamente útiles, ofreciendo descripciones del progreso en los aprendizajes escolares y de los factores vinculados a ese progreso.

Los resultados procedentes del estudio de la eficacia escolar suponen un gran avance en el conocimiento para la mejora de la calidad de los sistemas educativos, nadie pone en duda pues su relevancia. Sin embargo, es necesario seguir profundizando tanto en los modelos conceptuales como en los procedimientos de medida y análisis para poder llegar a determinar más claramente cuáles son las características de las escuelas de éxito.

## Referencias bibliográficas

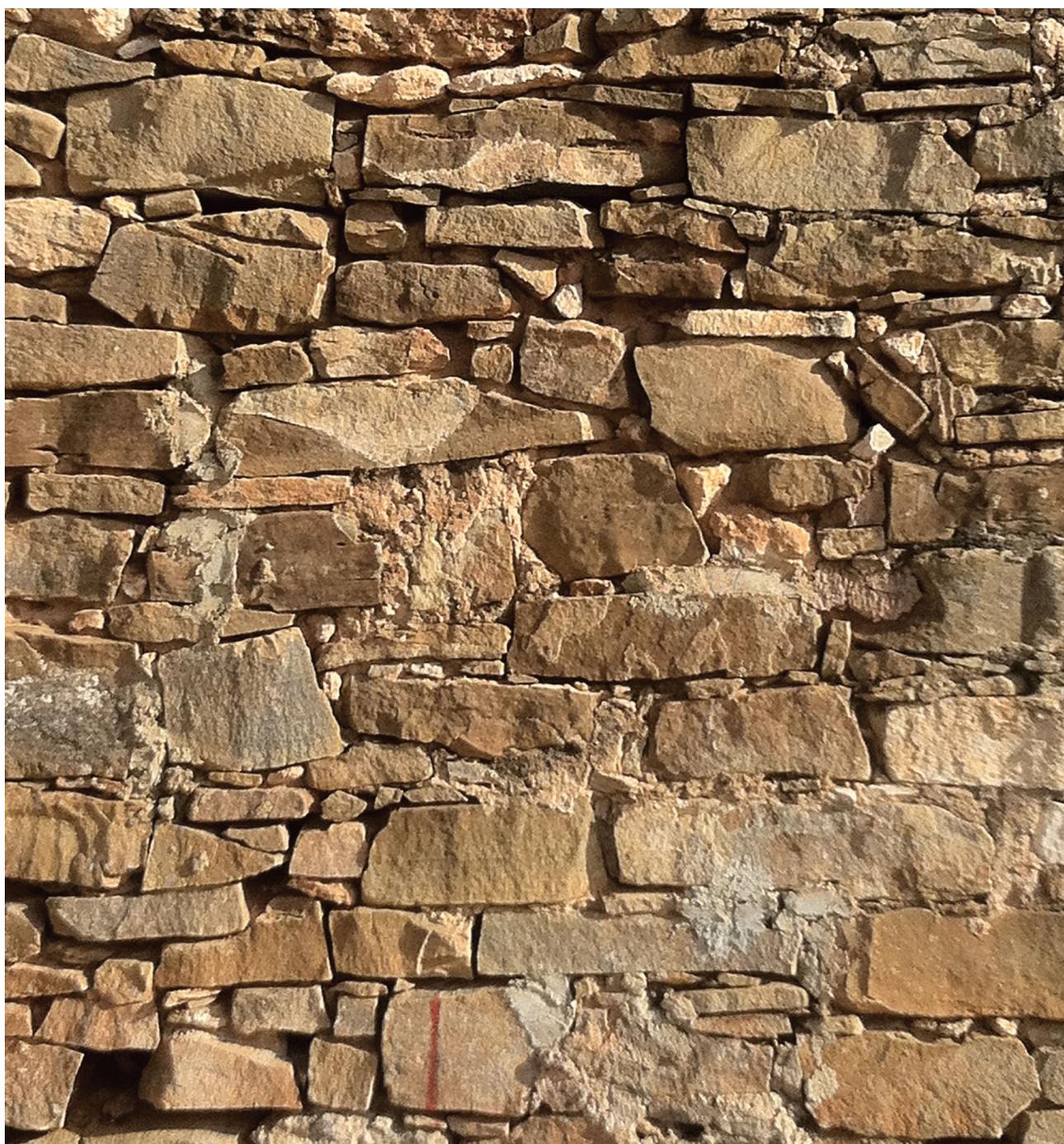
- AITKIN, M., & LONGFORD, N. (1986). "Statistical modelling issues in school effectiveness studies". *Journal of the Royal Statistical Association, Series A (General)*, 149, Part 1, pp.1-43.
- ALEXANDER, K.L., & ECKLAND B.K. (1980). "The 'explorations in quality of opportunity' sample of 1955 high school sophomores". En A.C. Kerkhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization. Vol. I: Longitudinal perspectives on educational attainment*. Greenwich: JAI Press Inc.

- BAUMERT, J. LUEDTKE, O. y TRAUTWEIN, U. (2006). *Interpreting Effect Sizes in large-scale educational assessment*. Berlin: Internal paper Max Planck Institute for Human Development.
- BRAUN, H., CHUDOWSKY, N. y KOENING, J. (2010). *Getting Value Out of Value-Added. Report of a Workshop*. Washington, D.C.: National Research Council & National Academy of Education, The National Academies Press.
- CARD, D. y KRUGER, A.B. (1992). "Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States". *Journal of Political Economy*, 100, pp.1-40.
- CASTRO M. y NAVARRO, E. (2012). "¿Qué hay tras la evaluación de sistemas educativos? Indicadores y claves técnicas". En A. Manzanera (coord.) (2012). *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 81-117). Madrid: Wolters Kluwer.
- COHEN, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioural and Educational Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F.D., & YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- CREEMERS, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- CREEMERS, B.P.M. y KYRIAKIDES, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- DE LA ORDEN, A. (1985). "Hacia una Conceptualización del Producto Educativo". *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), pp. 271-283.
- DE LA ORDEN, A. (1997). "Evaluación y optimización educativa". En H. Salmerón (Ed.): *Evaluación educativa* (pp. 13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GAVIRIA J.L. (2012). "El modelo sistémico de evaluación desde una perspectiva dinámica". En CASTRO M. (Coord.) (2012). *Elogio a la pedagogía científica. Un liber amicorum para Arturo de la Orden* (pp. 261-278). Madrid: Autor.
- HANUSHEK, E.A. (1979). "Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions". *Journal of Human Resources*, 14, pp. 351-388.
- HANUSHEK, E.A. (1986). "The economics of schooling: production and efficiency in public schools". *Journal of Economic Literature*, 24, pp. 1141-1177.
- HANUSHEK, E.A. (1989). "Expenditures, efficiency, and equity in education: the federal Government's role". *The American Economic Review*, 79(2), p. 46.
- HANUSHEK, E.A. (1995). "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries". *The World Bank Research Observer*, 10, pp. 227-246.
- HANUSHEK, E.A. (1997). "Assessing the effects of school resources on student performance: an update". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, pp. 141-164.
- HANUSHEK, E.A. (2003). "The failure of input-based schooling policies". *Economic Journal*, 113 (485) (February):F64-F98.
- HANUSHEK, E.A., KAIN, J.F., O'BRIEN, D.M., and RIVKIN, S.G. (2005). "The market for teacher quality". *WORKING Paper No. 11154*, National Bureau of Economic Research (February).
- HANUSHEK, E.A. y KIMKO, D.D. (2000). "Schooling, labor force quality, and the growth of nations". *American Economic Review* 90 (5) (December), pp. 1184-1208.
- HATTIE, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAYWOOD, H.C. (1982). "Compensatory education". *Peabody Journal of Education*, 59, pp. 272-301.
- JENCKS, C., SMITH, M.S., ACKLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GRINTLIS, H., HEYNES, B., Y MICHELSON, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- JENCKS, C. et al. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- KYRIAKIDES, L.; CREEMERS, B.; PANAYIOTIS, A. y DEMETRIS, D. (2010). "A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research". *British Educational Research Journal*, 36 (5), pp. 807-830.
- LOCKHEED, M. y HANUSHEK, E. (1988). "Improving educational efficiency in developing countries: What do we know?" *Compare*, 18 (1), pp. 21-38.
- LOCKHEED, M. y VERSPOOR, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*. London: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ-ARIAS, M. R., GAVIRIA, J. L. y CASTRO, M. (2009). "Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación". *Revista de Educación*, 348, pp. 15-34.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1997). Prólogo a la edición en español. En D. REYNOLDS, R. BOLLEN, B. CREEMERS, D. HOPKINS, L. STOLL Y N. LAGERWEIJ (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- OCDE (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes*. Paris: OCDE.
- O'CONNELL, A.A. y MCCOACH, D.B. (2008). Luis Joaristi *Profesor titular de Estadística en Educación. Dto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*. Charlotte, NC: IAP.
- RUDENBUSH, S.W. (2004). "What are value-added models estimating and what does this imply for statistical practice?". *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), pp. 121-129.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. Y LAGERWEIJ, N. (1996). *MAKING good schools. LINKING school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- SCHAEERENS, J. (1990). "School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning". *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- SCHAEERENS, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- SCHAEERENS, J. (2005). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paper commissioned by de EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. UNESCO.
- SCHAEERENS, J.; WITIZIERS, B. y STEEN, R. (2013). "A meta-analysis of School Effectiveness studies". *Revista de Educación*, 361, pp. 619-645.
- SCHAEERENS, J. y BOSKER, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- SIRIN, S.R. (2005). "Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research". *Review of Educational Research*, 75 (3), pp. 417-453.
- STEBBINS, L.B., ST. PIERRE, R.G., PROPER, E.C., ANDERSON, R.R., Y CERVA, T.R. (1977). "Education as experimentation: a planned variation model", Vol. IV-A. *An evaluation of Follow Through*. Cambridge, Mass.: Abt Associates Inc.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1983). "The CIPP model for program evaluation". En G.F. MADAUS, M. SCRIVEN y D.L. STUFFLEBEAM. *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-142). Boston and Hingham, MA: Kluwer Nijhoff.
- STEVENS, J. y ZVOCH, K. (2006). "Issues in the implementation of longitudinal growth models for student achievement". En R. LISSITZ, *Longitudinal and Value Added Models of Student Performance* (pp. 170-209). Maple Grove: JAM Press.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- UNESCO (2005). *Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*. Paris: UNESCO Publishing.
- VERSTEGEN, D.A. & KING, R.A. (1998). "The Relationship Between School Spending and Student Achievement: A Review and Analysis of 35 Years of Production Function Research". *Journal of Education Finance*, 24, pp. 243-262.
- ZVOCH, K., y STEVENS, J. J. (2003). "A multilevel, longitudinal analysis of middle school math and language achievement". *Education Policy Analysis Archives*, 11 (20), extraído el 21 de Julio de 2013 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/248/374>.

## La autora

### **María Castro Morera**

*Profesora Titular en la Universidad Complutense de Madrid y desde noviembre de 2013 desempeña el cargo de Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, departamento en el que imparte su docencia. La Dra. Castro es una reconocida investigadora en temas de medición y evaluación educativas. Con énfasis en sus trabajos en análisis multinivel y valor agregado en educación. Participa en proyectos que implican el desarrollo de evaluaciones de sistemas y de programas educativos, así como en otros relativos a factores asociados de calidad educativa y/o explicación del rendimiento y logro académicos. Ha sido Visiting Scholar en 1999 y 2000 en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA), en donde se integra como investigadora en diversos estudios de carácter evaluativo y psicométrico, colaborando con prestigiosos especialistas como el Dr. Jan de Leew (Department of Statistics at UCLA), la Dra. Eva Baker o el Dr. Yeow Meng Thum (en el National Center for Research on Evaluation, Standard and Student Testing –CRESST–). En la actualidad es la directora del Grupo Complutense de Investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (M.E.S.E.).*





# BUENAS PRÁCTICAS DE ESCUELAS EFICACES DEL PAÍS VASCO. METODOLOGÍA Y PRIMEROS RESULTADOS<sup>1</sup>

## BEST PRACTICES OF HIGHLY EFFECTIVE SCHOOLS IN THE BASQUE COUNTRY. METHODOLOGY AND FIRST RESULTS<sup>1</sup>

Luis Lizasoain<sup>2</sup>

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU)

Araceli Angulo Vargas

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa-Irakas Sistema Ebatua eta Ikertzeko Erakundea (IVEI/ISEI)

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar la metodología y primeros resultados de un proyecto de investigación en curso centrado en los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Dicho proyecto se está llevando a cabo por un equipo de investigación compuesto por personal del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (ISEI-IVEI) y de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). La finalidad de la investigación es elaborar un catálogo de buenas prácticas de forma que las mismas puedan emplearse en los planes de mejora de aquellos centros cuyos resultados no alcancen los niveles deseables. Como criterio se emplean las puntuaciones obtenidas en las Evaluaciones de diagnóstico de 2009 y 2010, considerándose como centros de alta eficacia aquellos cuya puntuación media obtenida sea superior a la esperable una vez traído el efecto de las variables contextuales disponibles. Ello se lleva a cabo mediante modelización estadística multinivel empleando modelos jerárquicos lineales (HLM). Una vez identificados los centros de alta eficacia, se recaba información sobre su práctica cotidiana mediante una metodología cualitativa, en concreto entrevistas semiestructuradas realizadas a tres grupos de informantes clave: inspectores, asesores de formación y equipos directivos. Esta información se analiza agrupándose en categorías y subcategorías y como resultado se obtiene un catálogo de buenas prácticas centradas en cuestiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a su seguimiento y evaluación, a la formación y dedicación del profesorado, al liderazgo del equipo directivo y al centro escolar como organización que aprende.

**Palabras clave:** escuelas eficaces, evaluación de diagnóstico, buenas prácticas, modelos transversales contextualizados, modelos jerárquicos lineales (HLM), metodología mixta.

### Abstract

The aim of this paper is to present the methodology and initial results of an in-progress research project centered in high effective schools in the Autonomous Community of the Basque Country. This project is being carried out by a research team composed of personnel from the Basque Institute for Research and Evaluation in Education (ISEI-IVEI) and the University of the Basque Country (UPV-EHU). The purpose of the research is to develop a catalog of best practices so that they might be employed in the improvement plans of those schools whose results do not reach desirable levels. Scores in diagnostic assessments in 2009 and 2010 are used as criterion variable, and highly effective schools are defined as those whose average score is higher than expected score once the effect of contextual variables has been controlled. This is accomplished by statistical multilevel modeling using hierarchical linear models (HLM). Once the high performance schools have been identified, information about their daily practice is collected using qualitative methodology, specifically semi-structured interviews with three groups of key informants: supervisors, advisors and principals. This information is analyzed and grouped into categories and subcategories so that finally a catalog of best practices is available, focusing on issues related to the teaching-learning process, students assessment, training and dedication of teachers, leadership, and the school as a learning organization.

**Keywords:** Schools Effectiveness, Diagnostic Assessment, Best Practices, Contextualized Cross-Sectional Attainment Models, Hierarchical Linear Models (HLM), Mixed Methods Research.

## 1. Introducción y estado de la cuestión

La finalidad de este trabajo es la de elaborar un catálogo de buenas prácticas de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Para la identificación de estos centros se toman como referencia los resultados de las Evaluaciones de diagnóstico (ED) realizadas en la CAPV en los años 2009 y 2010 y se aplican técnicas estadísticas de modelización multinivel.

1. Este trabajo se inserta en el contexto del proyecto "Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido" financiado por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, con referencia EDU2011-24366. Investigador Principal, Luis Lizasoain Hernández del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. El IP pertenece a la Unidad de Formación e Investigación Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

2. Dirección de contacto: Luis Lizasoain Hernández. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Avenida de Tolosa, 70. 20018 Donostia - San Sebastián. España. e-mail: luis.lizasoain@ehu.es.

3. Profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) Luis Joaristi y Luis Lizasoain; profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Berónica Azpillaga, Felipa Etxeberria y Rakel del Frago), profesora de la Escuela de Magisterio (Nahia Intxausti)

4. Personal técnico del ISEI-IVEI (Araceli Angulo, M<sup>a</sup> Dolores Damborenea, Yolanda Méndez y Carmen Núñez).

Al comienzo del curso 2011-2012, se constituye un grupo de trabajo formado por profesorado de la UPV-EHU<sup>3</sup> y del ISEI-IVEI<sup>4</sup> (organismo dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco), contando con la colaboración de la Graduate School of Education de la Universidad de California en los Ángeles (UCLA)<sup>5</sup>, para la realización de una investigación basada en los datos obtenidos en las Evaluaciones de diagnóstico del País Vasco sobre el total del alumnado de 4º de Educación Primaria (EP) y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los cursos 2008-2009 y 2009-2010.

Para que las posibles acciones y programas de mejora tengan una cierta garantía de eficacia y éxito parece razonable focalizar la atención en aquellos centros escolares cuyos resultados en estas evaluaciones avalen su eficacia y su buen hacer. Se trata, por tanto, de tomar como ejemplo y guía para dichas acciones de mejora la praxis de aquellos centros que obtienen buenos resultados en dicha evaluación. Pero en este punto hay que establecer un matiz importante que atañe a lo que se considera *buenos resultados*. En este trabajo se considera que tales buenos resultados no han de basarse exclusivamente en las puntuaciones directas que los estudiantes, y por ende los centros, obtienen en las pruebas que conforman la ED. Por el contrario, es más conveniente, más preciso y también más equitativo considerar como centros de alta eficacia aquellos cuya puntuación media esté por encima de la que cabría esperar

5. Profesora Concepción Valdez.

habiendo traído el efecto de las variables contextuales. Se trata, por tanto, de diferenciar y aislar los factores puramente escolares separándolos de los individuales y contextuales que, como es sabido, también intervienen.

En consecuencia, el *primer objetivo* específico es *identificar* aquellos centros escolares que obtienen los mejores resultados sobre la base del propio efecto escolar, es decir, de la acción del centro. Y para ello se analizan los datos de carácter censal mediante modelos jerárquicos multinivel. Este conjunto de técnicas estadísticas respetan la estructura anidada de los datos que es la habitual en educación (en este caso estudiantes y centros) y permiten estudiar conjuntamente los efectos de las variables de nivel individual y del contextual facilitando el estudio de los efectos de las covariables en cada nivel de anidamiento (BRYK y RAUDENBUSH, 2002; GOLDSTEIN, 1995; SNIJDER y BOSKER, 1999). De esta manera se asegura una identificación de los centros de excelencia más equitativa y ajustada pues se han controlado y traído los posibles efectos de las variables contextuales. En definitiva, se trata de conocer con la mayor precisión posible cuál es la verdadera aportación de la escuela al conjunto de aprendizajes y al logro de competencias que las pruebas de la Evaluación de diagnóstico pretenden medir.

Una vez identificados tales centros, el *segundo objetivo* es la *caracterización* de los mismos. Para ello se emplea la información disponible relativa a dichos centros; de una parte variables que forman parte de los cuestionarios que se aplican en la propia evaluación y, de otra, la información proporcionada por la Inspección y por los Servicios de apoyo.

Finalmente, una vez caracterizados los centros, el *tercer objetivo* consiste en la *elaboración de un catálogo de buenas prácticas*. Aquí la aproximación a la realidad del quehacer de estos centros escolares exitosos es de tipo cualitativo mediante entrevistas a tres grupos de informantes clave: agentes externos como los inspectores y los asesores de formación e innovación<sup>6</sup>; y, desde el interior de los propios centros, sus equipos directivos.

En cualquier caso, y como ya ha sido dicho, la finalidad última de este catálogo de buenas prácticas es que pueda ser una herramienta útil a la hora de diseñar y poner en marcha acciones y programas de mejora de todos los centros escolares de la CAPV. La hipótesis básica subyacente es que si estas buenas prácticas han demostrado tener un efecto positivo sobre los resultados de los estudiantes contribuyendo a la eficacia del centro, es posible transferir y aplicar las mismas. Así, por una parte, se pueden transferir estas experiencias a otros centros mediante acciones de mejora, planes de formación de profesorado, proyectos de innovación, etc.; y, por otra, pueden servir de guía a la hora de plantear y promover cambios y reformas en la gestión y en las políticas educativas. Lógicamente este proceso de transferencia ha de realizarse con los matices y precauciones necesarios habida cuenta de la singularidad que constituye cada escuela.

Desde la perspectiva y el enfoque aquí apuntados, este trabajo se inserta en el contexto general de la medida del logro académico y la eficacia escolar y como antecedentes se puede citar el trabajo de MARCHESI y MARTÍNEZ ARIAS (2002) en el que se presenta un modelo multinivel (estudiantes y centros) para evaluar la Educación Secundaria Obligatoria. En el contexto de los países y sistemas educativos latinoamericanos, GAVIRIA, ARIAS y CASTRO (2004) estudian los factores de eficacia escolar en el sistema educativo brasileño mediante la validación de un modelo de tres niveles (estudiantes, profesores y escuelas, y estados federados brasileños). Más recientemente, MURILLO y ROMÁN (2011), analizan mediante un modelo multinivel de 3 niveles (estudiantes, escuelas y países) el efecto del centro escolar de una muestra de estudiantes de los cursos 3º y 6º de Educación Primaria analizando el rendimiento en competencias básicas, como las matemáticas y la lectura, y tomando en consideración el nivel cultural y socioeconómico de las familias. Para tal fin, emplean la base de datos del Segundo Estu-

dio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE), de la UNESCO/OREALC realizado en 2009. En una línea similar, MURILLO y HERNÁNDEZ-CASTILLA (2011a, 2011b) mediante modelización multinivel de cuatro niveles (estudiante, aula, centro y país) analizan e identifican los factores de centro y aula que inciden sobre los niveles de logro socio-afectivos de los estudiantes.

Fuera del entorno del País Vasco, a continuación se presentan algunos trabajos que ejemplifican el estado de la cuestión y que total o parcialmente asumen diseños o enfoques metodológicos similares a los que planteamos.

JACKSON y LUNENBURG (2010) llevaron a cabo un estudio de casos de 24 centros escolares de educación secundaria con muy diferentes niveles de rendimiento medio caracterizados como ejemplares, reconocidos, aceptables y no aceptables. El trabajo desarrollado por RAY, EVANS y MCCORMACK (2009) se centra en el empleo de modelos de valor añadido orientados a la mejora de las escuelas británicas. En el contexto del acta *No Child Left Behind Act*, WRIGHT (2009) realiza un estudio de casos de aquellas escuelas que no habiendo llegado a cumplir el estándar de progreso anual adecuado (Adequate Yearly Progress, AYP) establecieron diferentes estrategias para mejorar y concluye con un conjunto de buenas prácticas centradas en el clima organizativo del centro. El trabajo de GRITTER (2006) se centra en el estudio comparado de las escuelas de más alto rendimiento del programa *Just For The Kids* que, a su vez, es parte del *National Center for Educational Accountability*, estudiando cuáles son los factores determinantes del alto rendimiento. HUFFMAN y cols. (2006) asumen una perspectiva multinivel analizando datos de tres niveles (estudiante, escuela y distrito) y además realizan un enfoque metodológico mixto con empleo de modelos jerárquicos lineales y con entrevistas a responsables educativos y otros agentes.

Junto con estos antecedentes, la investigación de BALLESTEROS y MATA (2009) resulta de especial interés de cara al diseño de la estrategia del estudio cualitativo de los centros y de sus buenas prácticas, pues su objetivo es lograr un consenso sobre el significado de los conceptos “buenas prácticas escolares” y “rendimiento académico” empleando la metodología Delphi con un conjunto de informantes clave de agentes de la comunidad escolar. En una línea similar, el trabajo de CURRY, PACHA y BAKER (2007) es también reseñable en la medida en que se centra en el estudio de prácticas de éxito en las escuelas. Es un trabajo desarrollado en tres años (2003-2006) orientado a identificar y analizar las buenas prácticas de escuelas eficaces pero que realizan su labor en contextos sociales de pobreza (un nivel mínimo del 20% según el indicador empleado). Las escuelas son consideradas de alto rendimiento cuando sus puntuaciones medias en las evaluaciones estatales llevadas a cabo en Illinois son consistentes en los tres años y en todas las materias objeto de evaluación. El estudio clasifica las buenas prácticas en seis grandes áreas: currículo, personal docente y directivo, proceso instructivo, evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes, premios y reconocimientos, y clima y cultura escolar. El análisis, en este caso cualitativo, de los datos se realiza también desde una perspectiva multinivel a tres niveles: aula, centro y distrito.

La investigación desarrollada por el equipo de Bryk en las escuelas públicas de Chicago (BRYK, A. S., 2010) aborda un estudio longitudinal desarrollando un modelo propio de valor añadido. Desde una perspectiva más centrada en el estudio en profundidad de casos, el estudio coordinado por CALDWELL y HARRIS (2008) analiza los factores de éxito de las *mejores* escuelas de diferentes países. Y aunque más enfocado en los sistemas educativos, el conocido como “Informe McKinsey” (MOURSHED, M.; CHIJKOKE, C. & BABER, M., 2010) analiza las políticas de gestión educativa que más contribuyen al logro de buenos resultados.

Como ha quedado dicho, el desarrollo de este proyecto requiere de dos enfoques metodológicos diferentes pero en este caso complementarios. En primer lugar, desde una perspectiva cuantitativa, se ha realizado el análisis estadístico de los datos de la Evaluación de diagnóstico con objeto de identificar y seleccionar los centros escolares eficaces. A continuación y desde un enfoque cualitativo, se ha llevado a cabo el estudio de dichos centros con objeto de detectar las buenas prácticas que desarrollan.

6. En la Comunidad Autónoma del País Vasco existen 20 centros de apoyo a la Formación e Innovación Educativa denominados Berritzeguneak zonales repartidos por los tres territorios y un Berritzegune Central de carácter autonómico (ver BOPV de 26 de Febrero de 2009, decreto 40/2009 de 17 de febrero por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes.)

En concreto, en lo relativo al análisis estadístico de los datos, las tareas desarrolladas consistieron en:

- Preparación, organización y depuración de los archivos de datos.
- Análisis estadísticos preliminares.
- Diseño, ajuste y validación de modelos jerárquicos lineales.
- Obtención de los residuos.
- Establecimiento de criterios de selección de centros.
- Selección de centros.

Una vez finalizada la fase anterior, con respecto a la fase cualitativa, las tareas desarrolladas fueron:

- Definición preliminar de los ámbitos y variables a estudiar.
- Selección de las mismas y formulación de un primer esquema de categorías y subcategorías.
- Definición y selección de grupos de informantes clave: inspección, asesores y equipos directivos.
- Elaboración de guiones y protocolos.
- Trabajo de campo, realización de entrevistas.
- Transcripción y análisis de las mismas.

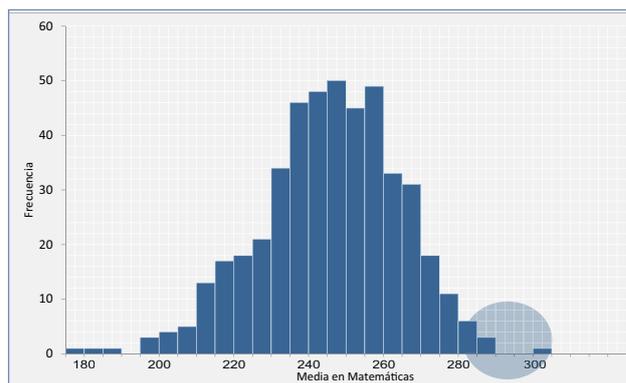
Tomando en consideración esta doble perspectiva metodológica, las profundas diferencias existentes entre ambos enfoques, y el hecho de que se han realizado en dos fases temporales consecutivas, los habituales apartados de método, análisis de datos y resultados, se presentan a continuación de forma separada.

## 2. Metodología de la fase cuantitativa. Selección de centros

### 2.1. Criterio de selección de centros

Tal y como se ha apuntado en la introducción, el enfoque asumido en este proyecto se basa en seleccionar los *mejores* centros entendiendo por tales aquellos cuya puntuación media esté por encima de la que cabría esperar una vez que se ha detraído el efecto de las variables contextuales. Por ello conviene que, antes de describir con detalle el procedimiento estadístico adoptado, se aborde esta cuestión.

**Figura 1**  
Histograma de las medias en matemáticas de los centros de Educación Primaria



En la figura 1 se muestra el histograma con la distribución de las medias aritméticas en la competencia matemática de todos los centros de educación primaria (432) en los que en 2009 se aplicó la evaluación diagnóstica.

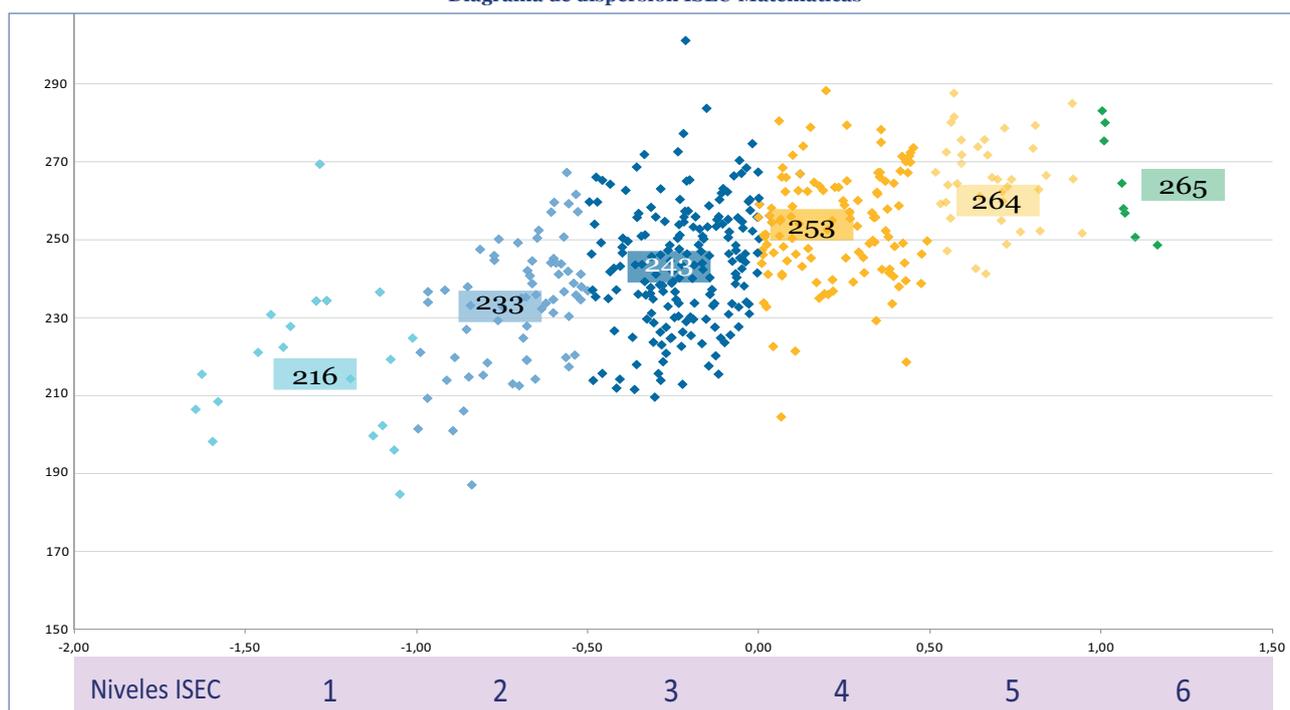
Como en la misma puede observarse, la distribución puede considerarse como normal con una media de 245,73 y una desviación típica de 18,715. Mediante el círculo se han resaltado aquellas escuelas que obtienen una media en matemáticas muy alta (en este caso se ha elegido arbitrariamente el valor de 280). Se trata de escuelas que, por *término medio*, puntúan muy alto en matemáticas. Y esto no es nada fácil porque para cada escuela, la puntuación media en matemáticas de todos sus estudiantes de 4º de primaria debe ser igual a superior a 280.

Pero la pregunta que en el contexto de los fines de este proyecto cabe ahora plantearse es si estas escuelas son realmente las *mejores escuelas*. Y la pregunta es relevante porque, como es sabido, la actividad educativa es una actividad altamente dependiente del contexto en el que se realiza. Y una de las variables contextuales más relevantes es el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

Y dado que, junto con las pruebas de la ED, se aplica también un cuestionario de contexto a las familias, es posible disponer de un índice de dicho nivel (ISEC, Índice Socioeconómico y Cultural) para cada familia y, promediando, para cada escuela.

Pues bien, la figura 2 muestra un diagrama de dispersión en el que en el eje de las abscisas aparecen los valores medios del ISEC

**Figura 2**  
Diagrama de dispersión ISEC-Matemáticas



de cada centro y en el de las ordenadas las medias en matemáticas de forma que cada punto representa uno de los 432 centros de primaria antes considerados.

El ISEC se ha categorizado en 6 valores y a cada categoría se le ha asignado un código de color diferente. Y lo que muestra este diagrama es que la relación entre estas dos variables es una relación lineal y directa que se evidencia al observar las medias en matemáticas de cada uno de los subgrupos de centros agrupados en función de su categoría del ISEC: 216 para los de ISEC más bajo, 233 para los segundos, 243 para los terceros, 253 para los cuartos, 264 para los de quinto nivel y, por último, 265 para las escuelas de más alto nivel.

Y a la vista de estos datos, la pregunta antes formulada cobra su sentido. En la figura 3 aparece el mismo diagrama de dispersión ya sin los códigos de colores para los diferentes subgrupos y en el que se ha trazado un eje paralelo al de las abscisas en el valor 280 de la media en matemáticas de forma que los puntos que están en o por encima de dicha línea son las escuelas cuyas medias son iguales o superiores a dicho valor y que se corresponden a la selección que se hizo en el histograma de la figura 1 y que aquí aparece en pequeño. Las escuelas que en dicho histograma aparecían dentro del círculo son ahora las que en el diagrama de dispersión están dentro del gran rectángulo del mismo color.

Y como puede observarse, la gran mayoría de estos centros los son de ISEC medio-alto o alto (están a su vez dentro del pequeño rectángulo de color azul más intenso), por lo que no parece descabellado pensar que quizá *parte* de su excelente rendimiento académico en matemáticas pueda explicarse por sus altos niveles del ISEC.

Mediante el procedimiento estadístico de la regresión lineal simple es posible modelizar la relación entre estas dos variables de forma que la recta de regresión (línea negra de la figura 4) representa el modelo de ajuste entre ambas cuya ecuación es en este caso:

$$y = 28,7x + 248,54$$

Esta ecuación de regresión permite calcular para cada escuela su valor estimado, es decir, la puntuación media en matemáticas que le correspondería una vez controlado el efecto del ISEC.

Por ejemplo, para una escuela cuyo ISEC fuese de -1, el valor estimado de la media de matemáticas sería de:

$$\hat{y} = 28,7 \cdot (-1) + 248,54 = -28,7 + 248,54 = 219,84$$

Es decir, aquellas escuelas cuyo ISEC es de -1 su puntuación media en matemáticas *esperable* es de unos 220 puntos. Y una vez que se dispone de una puntuación estimada para cada escuela, la diferencia entre su puntuación real y la estimada —el residuo— es un indicador de cómo está operando dicho centro.

$$\text{Residuo} = y - \hat{y}$$

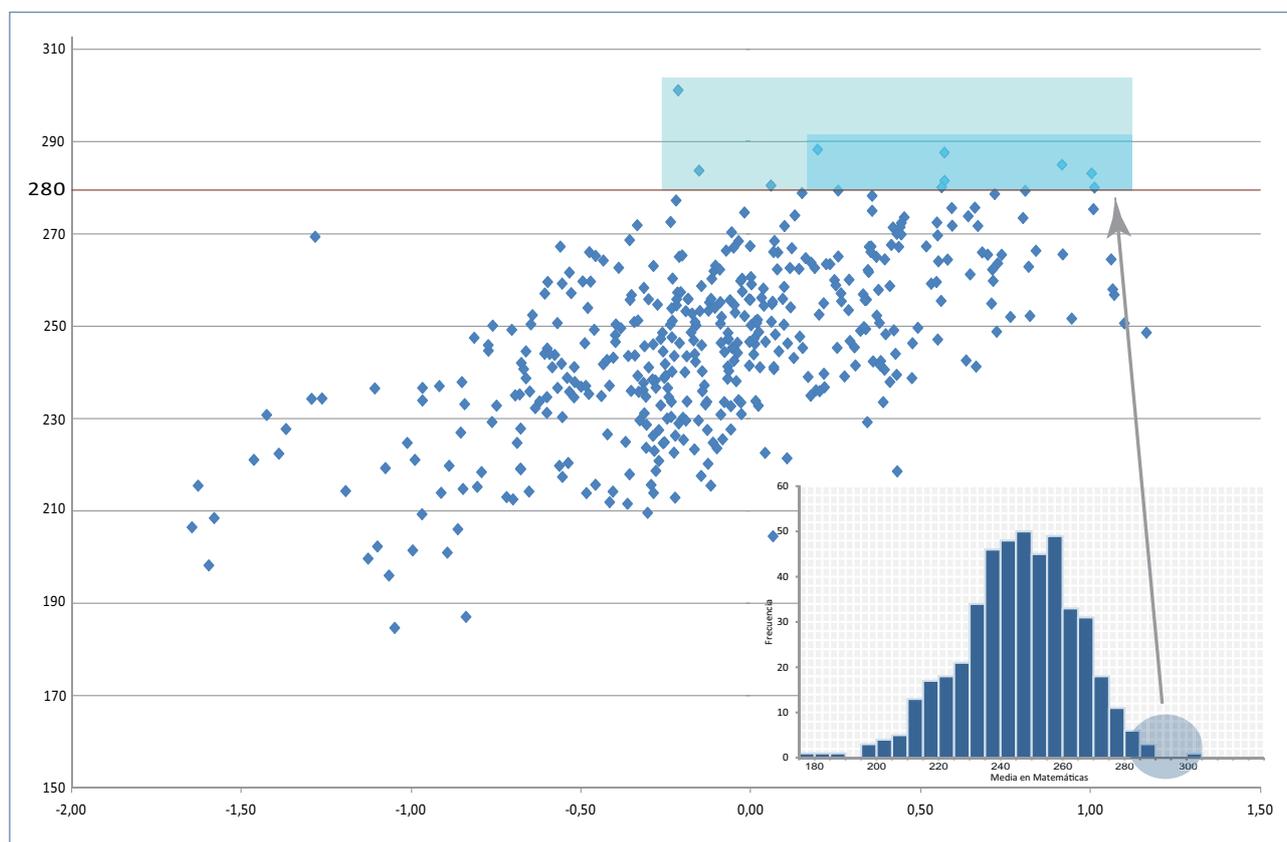
Si una escuela obtiene un residuo grande y positivo, eso quiere decir que su puntuación real está muy por encima de lo que estadísticamente le correspondería en función de su nivel de ISEC. En definitiva, se trata de una escuela que está operando con un alto nivel de eficacia.

En la figura 4, se ha trazado una recta verde paralela a la de regresión con una distancia arbitraria de 22 unidades de residuo ( $RSD \geq 22$ ). Los puntos coloreados en rojo representan las escuelas cuyo residuo es igual a superior a 22. Es decir, se trata de escuelas que están funcionando mucho mejor que lo estadísticamente esperable una vez que se ha controlado el efecto de una variable contextual tan importante como es el ISEC. Como puede observarse, estos centros ahora seleccionados se distribuyen a lo largo de casi todos los niveles del ISEC y podrían ser seleccionados como centros de alta eficacia en un modelo que solamente considerase el ISEC medio de las escuelas como única variable contextual.

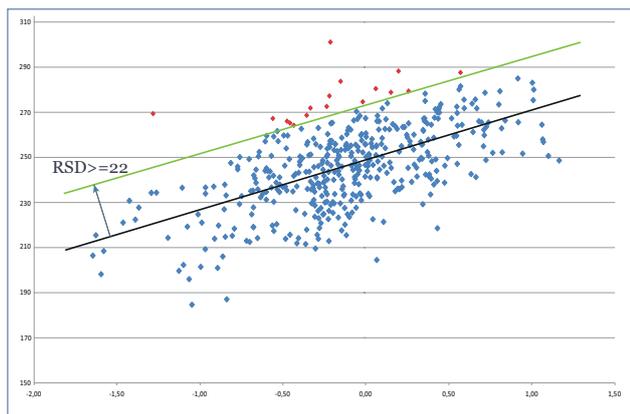
Pero en educación las cosas no son nunca tan simples. La investigación educativa aporta evidencia de que son muchas las variables contextuales importantes, por lo que un modelo de regresión simple que opere con una única variable estimadora no es el adecuado. Y además, estas variables contextuales se estructuran en diferentes niveles, muestran una configuración jerárquica pues, por ejemplo, hay variables importantes al nivel del estudiante y otras al nivel del aula o del centro.

Por tanto, para seleccionar los centros eficaces, es preciso emplear un procedimiento estadístico que se ajuste a un mundo real que es multivariado y multinivel en el que los datos provienen de

**Figura 3**  
**Diagrama de dispersión de las medias en matemáticas en los centros en relación con su ISEC medio**



**Figura 4**  
Escuelas que están funcionando mucho que lo estadísticamente esperable



muchas variables y muestran una estructura anidada. Y ese procedimiento es la regresión múltiple multinivel mediante modelos jerárquicos lineales (HLM) cuyas principales características se explican en el apartado 2.3.

## 2.2. Análisis de datos

Dada la organización anidada de los datos, se han realizado los análisis bajo un enfoque multinivel, siendo necesario respetar la estructura de la variabilidad en cada uno de los niveles de agregación definidos: las puntuaciones en cada materia están anidadas en el estudiante (Nivel 1: alumnado), que está agrupado en distintos centros educativos (Nivel 2: escuelas). Por otra parte y como ya ha sido apuntado, no es longitudinal, pues no se dispone de un identificador del estudiante que se mantenga a lo largo de las etapas y de sus ciclos.

La unidad de análisis en el Nivel 1 es pues el estudiante y las unidades del sistema de evaluación serán las escuelas, elementos del Nivel 2.

Para el ajuste y validación de los modelos multinivel se decidió incorporar a los mismos únicamente aquellas variables estrictamente contextuales en las que el centro no puede intervenir. Se trata, por ejemplo, de variables como el Índice Socioeconómico y Cultural de la familia, la condición o no de inmigrantes de los estudiantes, el modelo lingüístico, la lengua familiar, la red, la tasa de idoneidad, el rendimiento previo, etc.

En concreto, las covariables  $X_{qj}$  del Nivel 1 se refieren a los estudiantes y son:

- Modelo lingüístico en que estudia.
- Sexo.
- Idioma que más se utiliza en la familia del alumno o alumna.
- Si es inmigrante o no; se considera que es inmigrante si lo es el estudiante o alguno de sus progenitores.
- Índice Socioeconómico y Cultural familiar (ISEC).
- Si ha repetido curso o no.
- Rendimiento en Euskara, Castellano, Matemáticas y Ciencias obtenidos el curso anterior.
- Expectativas respecto del nivel de estudios que espera alcanzar.
- Si tiene o no deberes para realizar en casa.
- Número de horas que dedica a realizar los deberes.
- Ayuda que recibe para realizar los deberes.
- Número de actividades extraescolares que realiza a lo largo de la semana.

- Puntuaciones factoriales en cuatro factores relacionados con el clima escolar.

La ecuación lineal del modelo multinivel, que corresponde a este Nivel 1 y que recoge la variación de la puntuación en cada variable criterio dentro de cada centro, es:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \text{ con } r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

en la que:

$Y_{ij}$ : puntuación obtenida en cada una de las cuatro competencias evaluadas por el estudiante  $i$  de la escuela  $j$ .

$\beta_{0j}$ : es el rendimiento medio de cada centro,

$\beta_{qj}$ : refleja la influencia lineal de la covariable  $X_q$  del alumnado,

$X_{qij}$ : es la puntuación del estudiante  $i$  de la escuela  $j$  en la covariable  $X_q$

$r_{ij}$ : es el residuo para el estudiante  $i$  de la escuela  $j$ , es decir, cuánto se separa cada estudiante de lo esperado en su escuela.

Como covariables del Nivel 2 se han obtenido las tasas y en su caso los promedios correspondientes a los estudiantes de cada centro, diferenciando por etapas y años. Se han considerado las siguientes covariables  $W_s$ :

- Red escolar a que pertenece el centro.
- Tasa de alumnado vascoarrolante del centro (como proporción del que utiliza sobre todo el euskara en familia).
- Tasa de inmigrantes del centro.
- Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) medio del alumnado del centro.
- Tasa de alumnado repetidor del centro.
- Promedio de los rendimientos obtenidos el curso anterior por el alumnado del centro.
- Tasa de alumnado del centro con deberes para realizar en casa.
- Promedio de horas que dedica el alumnado del centro a realizar los deberes.
- Promedio de la ayuda para realizar los deberes que recibe el alumnado del centro.
- Promedio del número de actividades extraescolares que realiza a lo largo de la semana el alumnado del centro.

Se parte de que la influencia de las covariables del Nivel 1 es análoga en todos los centros, por lo tanto el modelo estructural que corresponde a cada asignatura y que refleja la variación entre los centros es:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

con la parte probabilística definida por  $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ , en la que:

$\beta_{00}$ : es el rendimiento medio de cada centro ( $j$ ),

$\gamma_{00}$ : representa el efecto común a todos los centros,

$\gamma_{0s}$ : es el efecto lineal de la covariable  $W_s$  en el rendimiento medio de los centros,

$W_{sj}$ : es el valor que toma la escuela  $j$  en la covariable de escuela  $W_s$ ,

$u_{0j}$ : representa la variación residual entre escuelas una vez controlados todos los factores individuales y de centro incluidos en el modelo.

Debido a que  $u_{0j}$  es el residuo del centro  $j$  una vez controlados los efectos del estudiante y del centro, será considerado como el valor en que cada centro se separa de lo esperado y en el que se basará la selección de los centros para los posteriores análisis relacionados con las buenas prácticas.

En resumen, se plantean modelos lineales de dos niveles, obteniéndose tantas ecuaciones como competencias evaluadas y años. Una vez elaborados y validados los diferentes modelos, se calculan las puntuaciones esperadas para cada estudiante y centro en función de los mismos. *La diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada en cada centro escolar proporciona el residuo que se puede considerar como un indicador de la eficacia, o si se quiere, del “valor añadido” del centro* (cfr. GAVIRIA y CASTRO 2005, pág. 106).

Para cada competencia, lógicamente, los modelos varían, pues el efecto de las diferentes variables contextuales no tiene por qué ser siempre el mismo. Un ejemplo evidente lo constituye el modelo lingüístico o el hecho de que el euskara sea o no la lengua familiar, que tienen una alta incidencia en la competencia en lengua vasca, pero mucho menor en castellano o matemáticas.

Estas puntuaciones diferenciales o residuales permiten ordenar para cada competencia y curso, la relación de centros escolares, de forma que el primer lugar estará ocupado, no por aquel centro que haya obtenido la puntuación directa media más alta, sino por el que tenga un residuo mayor una vez extraído el efecto de las variables contextuales. En definitiva, los centros que ocupen los lugares altos de esta ordenación son aquellos que están realizando su labor *por encima de lo esperable* habida cuenta del contexto en el que desarrollan su tarea. Parece lógico, por tanto, que sea en estos en los que haya que fijarse a la hora de realizar un estudio de buenas prácticas pues sus resultados los avalan.

Una vez realizada esta ordenación, se dispone del rango de cada centro para cada competencia evaluada, nivel y año. Y de este conjunto de ordenaciones por rangos llama la atención el hecho de que los residuos obtenidos por un centro en una competencia dada y año son, en ocasiones, poco estables, de forma que un centro puede obtener un año un residuo muy elevado en una competencia y al año siguiente obtener para la misma un residuo medio o incluso negativo. La inestabilidad de este tipo de puntuaciones ha sido señalada por algunos autores sobre todo en los modelos de valor añadido (NEWTON et al., 2010).

En función de ello, el fin de la selección consiste en retener aquellos centros que en los dos años obtienen un alto residuo medio (superior al centil 80) en las tres competencias básicas o en dos de ellas y en la media de las cuatro (en este último caso con objeto de incorporar la cuarta competencia evaluada que como se ha dicho varió en cada año). Dada la inestabilidad de este tipo de puntuaciones, en vez de retener los residuos muy altos (por ejemplo, superiores al centil 90), el criterio prima la eficacia en los dos años y en la mayoría de las competencias evaluadas.

### **2.3. Resultados del análisis estadístico. Centros seleccionados**

En aplicación de este procedimiento, finalmente fueron 32 los centros seleccionados que se distribuyen de manera bastante similar al conjunto de la población de centros escolares de la CAPV, de forma que hay 16 de Educación Primaria y 16 de Educación secundaria obligatoria siendo 16 de ellos públicos y los otros 16 concertados.

Con respecto a la caracterización de los centros seleccionados, los resultados obtenidos apuntan a una conclusión clara: los 32 centros seleccionados son de muy diferentes características, reflejando la diversidad existente en el sistema educativo vasco.

Como antes se ha señalado, se distribuyen por mitades atendiendo a la titularidad entre la red pública y la concertada, y también por etapas (Primaria y secundaria). Pero si se atiende a otras características importantes, emerge también una notable diversidad. Entre estos 32 centros los hay de muy distintos niveles socioeconómicos y culturales medios: hay centros de nivel alto o muy alto (8), medio (17) y también bajo o muy bajo (7). Igualmente, es diferente la proporción de estudiantes inmigrantes a la que atienden, desde centros que prácticamente carecen de tal tipo de estudiantes a centros con tasas superiores al 70%. Con respecto a su ubicación, la mayoría son centros de núcleos urbanos grandes o medianos aunque también los hay en zonas eminentemente rurales.



Hay dos variables en las que la distribución resultante no se ajusta a la de la población. La primera es el territorio; al respecto hay que señalar que hay menos centros guipuzcoanos de los que estadísticamente corresponderían, invirtiéndose la tendencia en el caso de Álava.

La segunda variable es el modelo lingüístico. Aunque en los 32 centros están los tres modelos lingüísticos, se ha observado una cierta sobrerrepresentación del modelo A. Esto podría deberse al procedimiento de estimación del residuo. Por razones sobradamente conocidas, las puntuaciones en euskara de los estudiantes del modelo A son muy bajas en comparación con los de los otros modelos. Esto hace que la puntuación esperada en euskara de un centro con modelo A sea muy baja y que, por tanto, sea más probable obtener residuos altos. Pero en cualquier caso esto no deja de ser una mera hipótesis que ha de ser verificada en estudios posteriores y que no impide que —con esta salvedad— haya estudiantes, grupos y centros de los tres modelos.

Una vez seleccionados estos centros de alta eficacia, la fase siguiente del trabajo se centra en el trabajo cualitativo con objeto de detectar las buenas prácticas que explican o al menos coadyuvan a la obtención de tan excelentes resultados.

### 3. Descripción de la metodología cualitativa

Una vez identificados y caracterizados los 32 centros, se da el paso a la metodología cualitativa para poder conocer qué estaban aportando estos centros, cuál era su “valor añadido”. Ha habido que tomar varias decisiones: los ámbitos y las variables a estudiar, los informantes con los que se iba a contar y los procedimientos a utilizar para obtener la información.

#### 3.1. Ámbitos y variables a estudiar

En 1996, desde que se inicia el movimiento de investigación de eficacia escolar con el Informe COLEMAN hasta la actualidad, los equipos de investigación a nivel internacional han ido creando modelos cada vez más desarrollados de interpretación de las realidades escolares tratando de aunar esfuerzos por elaborar propuestas más comprensivas y globales desde el primigenio de JAAP SCHEERENS y BERT CREEMERS (1989) en el que ya hablan de tres niveles en el contexto escolar (nivel escolar, nivel de aula y nivel de alumno) hasta la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar de Javier MURILLO y otros (2007) que se acercan a factores de eficacia escolar, analizados y validados a nivel internacional.

Los ámbitos y variables de los que se parte están justificados no solo por estar asociados a los buenos resultados en muchas investigaciones sino porque desde el punto de vista estadístico era difícil tener datos cuantificables de los mismos.

#### 3.2. Los informantes

La naturaleza de estos ámbitos de estudio, anteriormente señalados, requiere de una aproximación en profundidad y para ello se ha tenido que recabar información respecto a los centros contando con tres informantes-clave: la Inspección Educativa, los asesores y asesoras de los Berritzeguneak, externos al centro, y los equipos directivos de los centros. Esto permite triangular la información.

#### 3.3. Los procedimientos

Tras barajar diferentes procedimientos propios de la metodología cualitativa se ha optado por realizar entrevistas. En total, se han llevado a cabo noventa. Se ha empezado por las entrevistas a los informantes externos con el objetivo de poder llegar a las direcciones de los centros con información relevante sobre los mismos que permitiera focalizar aún más sobre los aspectos más destacables.

Se han elaborado guiones para las entrevistas con una serie de aspectos comunes y otros específicos según el tipo de informante al que han ido dirigidas.

El guion para la inspección consta de una serie de preguntas relacionadas con la percepción general del centro, el contexto y evolución en los últimos años del centro, con el aprendizaje del alumnado, el papel de la dirección, los recursos didácticos y las instalaciones, el sentido de comunidad, la evaluación (interna y externa) del centro y del profesorado, el clima escolar y el capital social. Previamente la inspección ha proporcionado información sobre características generales del centro: número de alumnos/as, grupos, número de profesores y profesoras, tipos de planes y proyectos, Certificados de Calidad, proporción de alumnado de Necesidades Educativas Especiales y recursos específicos (Aula de aprendizaje de tareas, Diversificación Curricular, Proyectos de Refuerzo Educativo Específico en ESO...).

Esta primera información ha servido para reestructurar el guion de la entrevista a asesores y asesoras de Berritzegunes. Con este segundo grupo de informantes clave se ha pretendido recabar información de los centros en torno a temas como los proyectos de innovación y de mejora, las experiencias, la formación en general así como el uso de las nuevas tecnologías, el tratamiento a la diversidad o el clima escolar.

Toda esta información externa ha ayudado a diseñar la entrevista a los Equipos Directivos de los centros seleccionados. La entrevista se inicia en torno a dos preguntas generales: si les ha sorprendido que su centro esté entre los seleccionados y por qué creen que el centro obtiene esos resultados. Por otra parte, se ha tratado de recoger la mayor información posible acerca de una serie de aspectos, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo y la organización del centro, el clima, etc.

En todas las situaciones se ha seguido un protocolo común: grabación de las entrevistas, trabajo por parejas, contacto previo con los informantes...

#### 3.4. La categorización

Tal y como se señala en la introducción, el tercer objetivo de la investigación es categorizar toda la información recogida en las entrevistas. Para ello, y partiendo de las entrevistas realizadas, se han ido realizando transcripciones selectivas de cada una de ellas destacando una serie de categorías y subcategorías en función de las variables caracterizadoras comunes. A continuación detallamos el listado último de dichas categorías y sus subcategorías.

1. Proyectos, planes y formación
  - 1.1. Planes y proyectos en activo
  - 1.2. Contenidos y origen de la formación externa
  - 1.3. Estilos y receptores de la formación
  - 1.4. Ubicación en el horario
  - 1.5. Actitud hacia la formación/innovación
2. Metodologías y materiales de enseñanza
  - 2.1. Metodologías innovadoras en lenguas
  - 2.2. Metodologías innovadoras en matemáticas y ciencias
  - 2.3. Metodologías tradicionales y uso del libro de texto
  - 2.4. Metodologías propias
  - 2.5. Uso de las TIC
  - 2.6. Trabajo por competencias
  - 2.7. Trabajo en valores
3. Atención a la diversidad
  - 3.1. Criterios de agrupamiento del alumnado
  - 3.2. Alumnado NEE
  - 3.3. Alumnado inmigrante (Profesorado de Refuerzo Lingüístico (PRL), plan de acogida,...)
  - 3.4. Alumnado con bajo rendimiento y repetidor (refuerzos)
  - 3.5. Otros (absentistas, altas capacidades, etnia gitana...)

4. Seguimiento del alumnado, atención individualizada, orientación y tutoría
    - 4.1. Profesorado orientador, orientación
    - 4.2. Plan tutorial, tutoría
    - 4.3. Seguimiento del alumnado y atención individualizada
  5. Evaluación del alumnado
    - 5.1. Importancia
    - 5.2. Evaluación externa
    - 5.3. Criterios de evaluación (mínimos, acordados, públicos)
    - 5.4. Evaluación inicial
    - 5.5. Evaluación integral
    - 5.6. Evaluación individualizada
    - 5.7. Auto y co-evaluación
  6. Gestión del tiempo
    - 6.1. Aprovechamiento de las horas de clase (buen comportamiento, ausencia de problemas de disciplina, de atención...)
    - 6.2. Puntualidad en las entradas y salidas. Protocolos sobre el control de la puntualidad...
    - 6.3. Organización de los tiempos y horarios del alumnado en extraescolares
    - 6.4. Más tiempo de horas lectivas del alumnado que las marcadas por ley
  7. Liderazgo y equipo directivo
    - 7.1. Estabilidad en el centro y en la dirección
    - 7.2. Creencias-filosofía, sentimientos-emociones, clima, implicación y expectativas
    - 7.3. Estilos de equipo directivo
    - 7.4. Formación-experiencia, innovación y mejora
    - 7.5. Liderazgo y presencia de la dirección
    - 7.6. Nombramiento
    - 7.7. Proyecto, objetivos y funciones definidas de la dirección
  8. Modelos de gestión y organización
    - 8.1. Modelos de organización
    - 8.2. Sistemas de calidad
    - 8.3. Cuidado profesorado
    - 8.4. Estabilidad plantilla
  9. Coordinación
    - 9.1. Tipos de coordinación
    - 9.2. Organización de la coordinación
    - 9.3. Fines de la coordinación
    - 9.4. Medios de coordinación
    - 9.5. Valoración de las coordinaciones
  10. Implicación y pertenencia al centro
    - 10.1. Sentimiento de pertenencia al centro
    - 10.2. Implicación, compromiso, entrega y disponibilidad
  11. Evaluación de los docentes, del propio centro, de programas y actividades y uso de la evaluación diagnóstica
    - 11.1. Tipos de evaluación
    - 11.2. Valoración de las evaluaciones
    - 11.3. Uso de la evaluación
  - 11.4. Herramientas
  12. Clima y convivencia
    - 12.1. Convivencia
    - 12.2. Clima
    - 12.3. Actividades para mejorar el clima
    - 12.4. Conflictos, resolución
  13. Imagen, instalaciones y recursos
  14. Familia, comunidad y capital social
    - 14.1. Valoración de las familias hacia el centro
    - 14.2. Grado de implicación de las familias en el centro
    - 14.3. Implicación pedagógica de las familias
    - 14.4. Formación para las familias
    - 14.5. Valoración del centro a las familias
    - 14.6. Grado de implicación con las organizaciones externas
    - 14.7. Relación con organizaciones externas: recursos, instalaciones
    - 14.8. Organizaciones externas: actividades
    - 14.9. Organizaciones externas: asistencial
- Debido a que la presencia de una o más subcategorías en un centro no siempre tiene el mismo peso, se decide darle un valor numérico: 0 si el centro no destaca en esa subcategoría, 1 si dicha práctica se da en el centro y 2 si en el centro esa subcategoría destaca excepcionalmente. En una matriz de Excel se representan en las filas los centros educativos y en las columnas, por un lado, las categorías y subcategorías y, por otro, las variables contextuales de los centros escolares (titularidad, etapa, modelo, ISEC medio, tasa de inmigrantes...).
- Con el fin de conocer más en profundidad cada categoría, se reorganizan las subcategorías por bloques. Seguidamente se elabora un informe por cada categoría, destacando aquellas prácticas que más presencia tienen, así como ejemplos y situaciones específicas de interés.
- A pesar de que en esta primera fase no se entra a analizar el nivel de aula, una vez desarrollada cada categoría, las conclusiones se han organizado en torno a tres ámbitos: el alumnado, el profesorado y el centro escolar.

#### 4. De estas categorías salen estas buenas prácticas: análisis por ámbitos

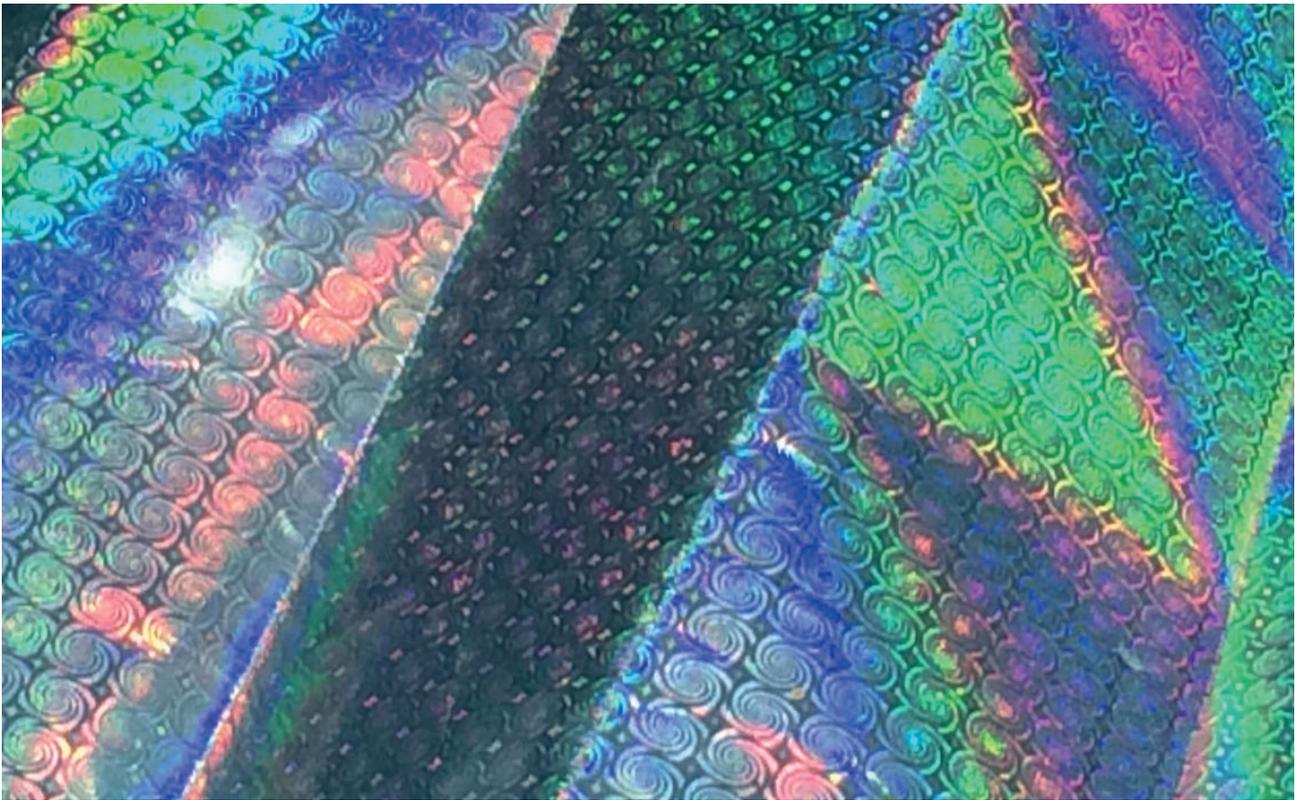
A modo de resumen final de esta primera fase del proyecto, se presenta lo que puede ser considerado como una primera tentativa de **catálogo de las buenas prácticas** desarrolladas en los centros escolares de alta eficacia de la CAPV.

A continuación se presentan las catorce categorías anteriormente señaladas desarrolladas en torno a tres ámbitos: el alumnado, el profesorado y el centro.

##### 4.1. El alumnado

En este ámbito se ha observado que:

- Se lleva a cabo un seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado, con un elevado control del mismo y con las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas. Dicho seguimiento es realizado a través de la tutoría, en contacto estrecho con las familias y mediante el plan de acción tutorial, solicitando su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los estudiantes.



- La atención a la diversidad está bien organizada en función de las características propias de cada centro, con una eficiente gestión de los recursos internos.
- Se valora como importante la detección precoz de las dificultades del alumnado y la intervención temprana sobre las mismas.
- Se presta especial atención a la evaluación del alumnado, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo y con una definición clara, pública y colegiada de los contenidos mínimos y criterios de evaluación.
- Los buenos resultados no parecen estar unidos a metodologías específicas. Se han detectado centros que utilizan metodologías tradicionales (libro de texto, por ejemplo), frente a otros con diversidad de métodos, recursos y formas de organización de las aulas con un enfoque más innovador.

#### **4.2. El profesorado**

En este ámbito se ha observado que:

- En muchos de los centros se percibe un alto nivel de dedicación e implicación del profesorado con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.
- Los profesores y profesoras parecen tener un compromiso y una participación elevada en las actividades de formación y de mejora continua, relacionadas con los proyectos de centro y que son facilitadas e impulsadas por las direcciones de los mismos.
- Desde las direcciones se atiende y cuida al profesorado del centro tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.
- El papel de implicación y de liderazgo del profesorado orientador (en ESO) o consultor<sup>7</sup> (en Educación Primaria) tanto en el seguimiento del alumnado como en el plan tutorial es alto.

7. En los centros de Educación Primaria de la red pública con una línea existe la figura del Profesor/a Consultor/a. Este profesorado tiene varias tareas en torno a la Educación especial: apoyo, asesoramiento, coordinación y evaluación e interviene directamente con el alumnado y con los diferentes profesionales del centro (tutores/as, personal de Educación especial y equipos directivos) así como con profesionales externos al centro y relacionados con este alumnado.

#### **4.3. El centro escolar**

En este ámbito se ha observado que:

- En los centros analizados hay un clima escolar sin problemas serios que favorece (o que no impide) el normal desenvolvimiento de la tarea docente. En unos casos se califica de meramente normal y en otros de bueno o muy bueno. En algunos de estos últimos casos se trata de centros con experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.
- Hay centros que están en programas o proyectos de Calidad.
- Los centros tienen una visión y filosofía propia, claramente definida y compartida. La dirección comparte esta visión con el claustro y ello se plasma en que establecen las metas y los medios para alcanzarlas.
- Independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, un factor común es el ejercicio de un liderazgo claro que, eso sí, puede ser de diferentes tipos y estilos observándose una clara dinámica de trabajo en equipo y de transparencia en la comunicación.
- La gestión de los centros está bien sistematizada y planificada y la coordinación tanto interna, en vertical como en horizontal, como externa, está bien organizada.
- Un grupo importante de los centros analizados piensa que aprovechan bien el tiempo no solo en lo relativo a cuestiones de organización de los recursos humanos del centro, sino en el día a día del aula, con insistencia en la puntualidad y en la escasa presencia de problemas de disciplina que impidan la normal marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay, además, centros que amplían su horario lectivo.
- Se valoran positivamente los informes de las Evaluaciones de diagnóstico que les han servido para elaborar los Planes de mejora y, en algún caso, para cambiar aspectos sustanciales del centro. Algunos centros educativos sí realizan un proceso de autoevaluación.
- En general, el Equipo Directivo señala tener altas expectativas con respecto al alumnado y al profesorado.

## 5. Discusión y conclusiones

### 5.1 Conclusiones

En primer lugar, si se examina el catálogo de buenas prácticas del apartado anterior, la primera conclusión que emerge es que todas las cuestiones que aparecen han sido previamente ya señaladas por la literatura. Si bien esto es cierto, es preciso señalar que la relación del citado catálogo no es meramente aditiva o el resultado de la yuxtaposición, sino que, como ha sido apuntado, estas buenas prácticas son llevadas a cabo en su práctica totalidad por la gran mayoría de los centros.

Obviamente, no en todos los centros se dan en el mismo grado y cuestiones muy específicas como por ejemplo la atención al alumnado inmigrante se dan de forma destacada únicamente en aquellos centros que tienen una proporción importante de este tipo de estudiantes.

Hay también algunas cuestiones que la investigación al respecto señala y que en el caso de este trabajo no han resultado relevantes. El ejemplo más llamativo puede ser el denominado capital social. Este concepto, introducido por COLEMAN (1988), es señalado como un factor muy importante en los ya citados trabajos de BRYK (2010) o de CADWELL y HARRIS (2008). En el caso de esta investigación, las cuestiones relativas a las redes sociales, el voluntariado, la participación, etc., no destacan en ninguno de los centros estudiados.

Pero en cualquier caso, es importante señalar que a la hora de explicar los excelentes resultados obtenidos por estos centros, este trabajo apunta como evidencia contrastada una práctica instructiva —y educativa— cotidiana y persistente caracterizada por una adecuada combinación de todas estas cuestiones de forma que en cada centro se adaptan a su circunstancia y especificidad creando una configuración propia que resulta altamente funcional.

Como antes se ha apuntado, hay que señalar también que ninguna de estas buenas prácticas (o grupos de ellas) se asocia de manera relevante con subgrupos específicos de centros escolares. En un principio cabría pensar que alguna de ellas es más propia de los centros públicos, u otra cualquiera de los concertados, o de los centros de Primaria, etc. Pero por el contrario, una vez analizados los posibles efectos diferenciadores de las variables disponibles, se concluye que estas buenas prácticas se dan en la mayoría de los centros al margen del subconjunto al que se adscriban o de las características diferenciales de los mismos.

Y esto constituye un hallazgo de cierta importancia en la medida en que este carácter *transversal* puede incrementar la transferibilidad de las mismas y es coherente con el hecho de que los 32 centros seleccionados reflejan también la diversidad del sistema educativo de la CAPV.

Por tanto, se puede concluir que estas buenas prácticas detectadas contribuyen —junto con otros factores— a explicar los excelentes resultados obtenidos por los centros y pueden además ser transferibles en el contexto de los planes y acciones de mejora, con lo que se daría cumplimiento a la principal finalidad del proyecto.

### 5.2. Limitaciones e investigación futura

Junto con todo esto, es preciso señalar una carencia importante de los resultados hasta ahora obtenidos. Los mismos provienen exclusivamente de los centros seleccionados de alta eficacia, de elevado residuo positivo, pero para que las conclusiones tengan la deseable validez es preciso contrastar estos resultados y esta información, al menos, con centros de residuo bajo o muy bajo, pues esta carencia conlleva el riesgo metodológico de formular conclusiones erróneas al faltar esta información de contraste.

Por tanto, este catálogo debe ser considerado como provisional pues en las siguientes fases del proyecto está previsto continuar la investigación incluyendo los resultados de la Evaluación de diagnóstico del año 2011 y en función de la selección final de centros, se quiere realizar un estudio en profundidad de los mismos, lo que

permitirá depurar y validar los resultados incrementando la solidez de las evidencias encontradas.

Algunas de las categorías están más presentes que otras y se intuye que el efecto que producen es como consecuencia de la interacción entre varias de ellas, es decir, de alguna manera interactúan y se enriquecen.

El equipo investigador continúa el trabajo de la segunda fase llevando a cabo 2 tareas:

El análisis de los centros con bajo residuo (por debajo del 20% del promedio de dos competencias o la media de las cuatro en las Evaluaciones de diagnóstico 2009, 2010 y 2011, con el fin de conocer si las categorías anteriormente señaladas están presentes en los centros de “menor eficacia”).

Un análisis más en profundidad de algunos de los treinta y dos centros seleccionados en la primera fase, mediante el estudio de casos, en el que se pretende utilizar, además de las entrevistas, otro tipo de procedimientos propios de la metodología cualitativa, tales como los grupos de discusión, las observaciones...

## Referencias bibliográficas

- BALLESTEROS, B., & MATA, P. (2009). “Approaching the Concepts of «Educational Achievement» and «Best Practice»: Delphi Methodology as a Tool for Building Consensus”. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), pp. 356-365.
- BRYK, A. S. (2010). *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- CADWELL, B., & HARRIS, J. (2008). *Why not the best schools?* Victoria, Australia: ACER Press.
- COLEMAN, J. S. (1988). “Social capital in the creation of human capital”. *American journal of sociology*, pp. 95-120.
- CURRY, L., PACHA, J., & BAKER, P. J. (2007). *The Illinois Best Practice School Study: 2003-2006. Research & Policy Report 1-2007*. Center for the Study of Education Policy. Department of Educational Administration and Foundations, College of Education, Illinois State University, 320 DeGarmo Hall, Campus Box 5900, Normal, IL Recuperado el 24 de febrero de 2013 a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512846.pdf>
- GAVIRIA, J. L., & CASTRO, M. (2004). “A Multilevel Study on Factors of School Effectiveness in Developing Countries: The Case of Brazilian Resources”. *Education Policy Analysis Archives*, pp. 12, 20.
- GAVIRIA SOTO, J. L., & CASTRO MORERA, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: Editorial La Muralla.
- GOLDSTEIN, H., & GOLDSTEIN, H. (1995). *Multilevel statistical models*. London; New York: E. Arnold; Oxford University Press.
- GRITTER, A. (2006). “Great Schools: Identifying Higher-Performing Schools”. En *Center for Education Policy, Applied Research, and Evaluation*. University of Southern Maine, 37 College Avenue, Gorham, ME 04038. <http://www.cepare.usm.maine.edu>. Recuperado el 24 de febrero de 2013 a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509478.pdf>
- HUFFMAN, J. B., PANKAKE, A., & MUNOZ, A. (2006). “The Tri-Level Model in Action: Site, District, and State Plans for School Accountability in Increasing Student Success”. *Journal of School Leadership*, 16(5), pp. 569-582.
- JACKSON, S. A., & LUNENBURG, F. C. (2010). “School Performance Indicators, Accountability Ratings, and Student Achievement”. *American Secondary Education*, 39(1), pp. 27-44.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., & FUNDACIÓN SANTA MARÍA. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- MOURSHED, M., CHIJIJOKE, C., BABER, M., & MCKINSEY and company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado 24 de febrero de 2013, a partir de <http://bibpur.locl.org/web/41364> [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J., & CARRASCO, M. R. (2009). “Mejorar el desempeño de los estudiantes de América latina algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), pp. 451-484.
- MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011a). “Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica”. *Revis-*

ta de investigación educativa, RIE, 29(2), pp. 407-428.

MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011b). "Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica". *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), p. 2.

NEWTON, X. A., DARLING-HAMMOND, L., HAERTEL, E., & THOMAS, E. (2010). "Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An Exploration of Stability across Models and Contexts". *Education Policy Analysis Archives*, 18(23), 2010.

RAUDENBUSH, S. W., & BRYK, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

RAY, A., MCCORMACK, T., & EVANS, H. (2009). "Value Added in English Schools". *Education Finance and Policy*, 4(4), pp. 415-438.

SCHEERENS, JAAP AND CREEMERS, BERT P.M. (1989) "Conceptualizing school effectiveness". *International Journal of Educational Research*. ISSN pp. 0883-0355

SNIJDER, T. A. B., & BOSKER, R. J. (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

VARIOS (1995) *Irakasle aholkularia: funtsa, funtzioak, praktika. El Profesorado consultor: su fundamento, sus funciones, su práctica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza.

WRIGHT, R. J. (2009). "Methods for Improving Test Scores: The Good, the Bad, and the Ugly". *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), pp. 116-121.

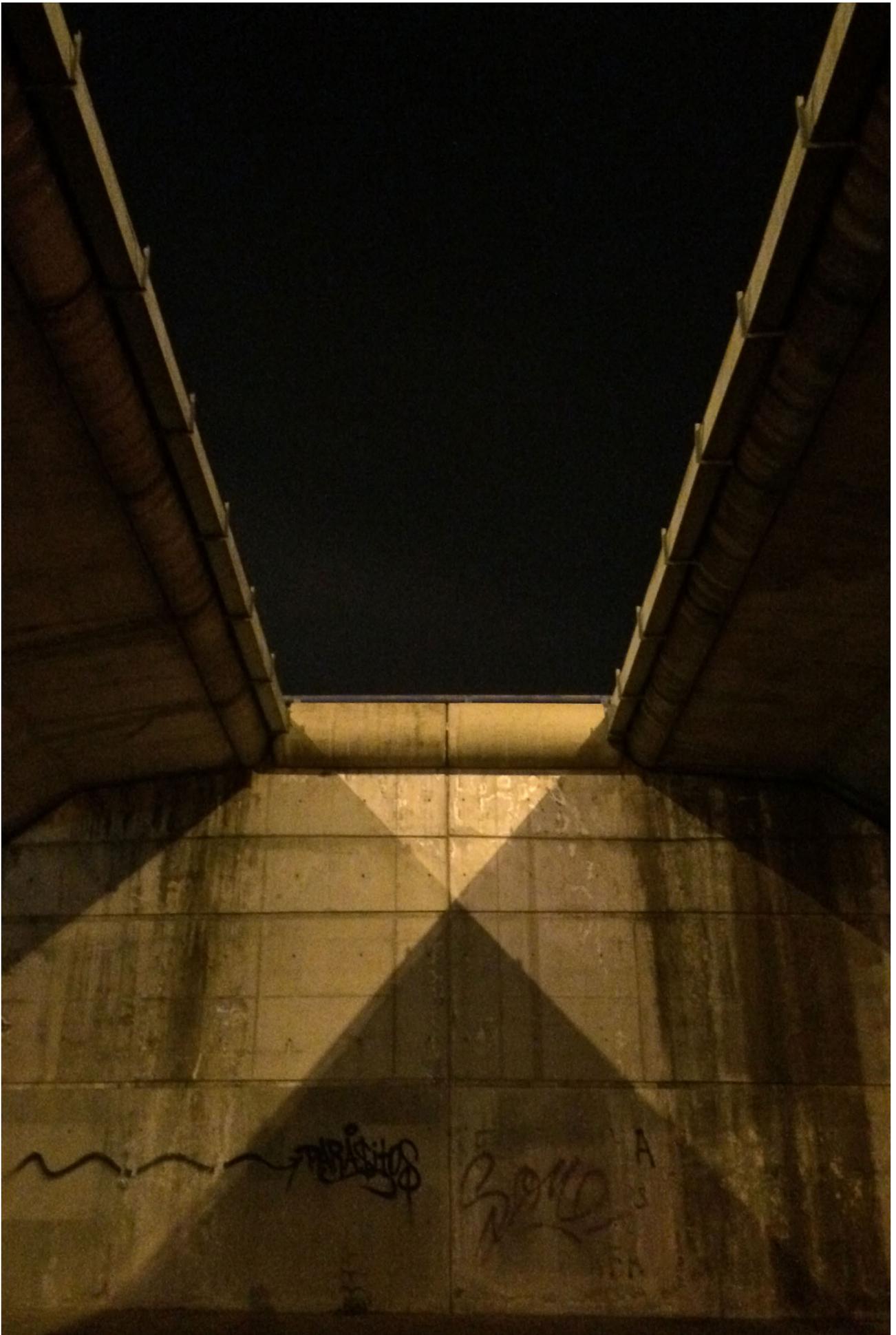
## Los autores

### Araceli Angulo Vargas

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Deusto (1981). Ha realizado, además, los postgrados en Pedagogía Terapéutica, Educación Sexual y Coeducación (1990). Desde 2007 trabaja en el Instituto de Evaluación e Investigación del País Vasco (ISEI-IVEI), como miembro del equipo directivo y coordinadora del Equipo de Psicopedagogía. Su trayectoria profesional ha girado en torno a la educación obligatoria (tutora, consultora, Profesora de Pedagogía Terapéutica, así como Jefa de Estudios, Secretaria y Directora de un centro de Primaria). A su vez, durante siete cursos trabajó en los servicios de apoyo al profesorado (1988-1995). Ha publicado el libro "La tutoría en Primaria: un manual de ayuda" (Edit. Praxis) y el CD "Tutoretza lehen hezkuntzan: laguntzeko eskuliburua" (Edit. Gobierno Vasco), ha colaborado puntualmente en algunas revistas así como en la elaboración conjunta de los informes de PISA 2006, de la Evaluación de Diagnóstico 2009, 2010, 2011 y 2013 y de PISA-L publicadas en la página web del ISEI-IVEI. En la actualidad participa en la investigación conjunta ISEI-IVEI/UPV-EHU "Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares con valor añadido en el País Vasco".

### Luis Lizasoain Hernández

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Estadística del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) donde imparte docencia en grado y postgrado de las materias de dicho área de conocimiento. Su línea de investigación se centra en las evaluaciones de programas y sistemas educativos y en las evaluaciones a gran escala del rendimiento académico siendo autor o coautor de numerosas publicaciones sobre esta cuestión. En la actualidad es el Investigador Principal del Proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad "Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares con valor añadido en el País Vasco". Junto con su labor docente en la UPV/EHU, imparte numerosos cursos de postgrado en diversas universidades españolas y latinoamericanas, habiendo realizado estancias académicas en las Universidades de California en Los Ángeles (UCLA) y Autónoma de Baja California (UABC). Ha sido Director del Departamento y Decano de la Facultad.



# PISA PARA CENTROS EDUCATIVOS: UN INSTRUMENTO PARA EL FOMENTO DEL ÉXITO ESCOLAR DE LOS CENTROS

## PISA FOR SCHOOLS: AN INSTRUMENT TO PROMOTE SCHOOL SUCCESS

**Guillermo Gil Escudero**  
**Ismael Sanz Labrador**

*Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España*

### Resumen

Este artículo describe la Prueba PISA para Centros Educativos, exponiendo su origen, su sentido y las características de la misma, junto con el proceso que se está llevando a cabo en España para su implementación. A raíz de las pruebas internacionales de evaluación PISA se ha constatado que los resultados de los exámenes dependen de tres factores: las características de los países y de su sistema educativo; las características de los centros educativos; y por último, las características de los estudiantes y de su contexto familiar y social. La prueba PISA para Centros Educativos tiene como objetivo utilizar los resultados de la prueba PISA para ser aplicados en el nivel en el que la influencia de los mismos puede tener un mayor impacto: el nivel de la intervención para la mejora de los resultados académicos en los centros. Está diseñada para su uso por los centros y, teniendo en cuenta sus características, permite una comparación regional, nacional e internacional, devolviendo al centro los resultados de sus alumnos en matemáticas, ciencias y comprensión lectora. De esta forma, PISA para Centros Educativos es una herramienta que puede utilizarse para la mejora de la calidad de los centros incrementando su éxito escolar.

**Palabras clave:** evaluación, centros educativos, PISA, rendimiento académico, resultados educativos, éxito escolar.

### Abstract

*This article describes the PISA-based Test for Schools, stating its origin, meaning and characteristics, along with the process that is taking place in Spain to implement it. PISA has shown that test results depend on three factors: the characteristics of countries and their educational systems; school characteristics; and finally, the characteristics of students and their social and family background. The PISA test for Schools aims to use PISA results at the level at which their influence can have a bigger impact: the level of intervention to improve academic performance in schools. It is designed to be used by schools and takes into account the school characteristics, allowing for regional, national and international comparison and returning to schools the results of their students in mathematics, science and reading comprehension. Thus, the PISA-based test for Schools is a tool that can be used to improve school quality increasing their academic success.*

**Keywords:** assessment, schools, PISA, academic achievement, educational results, school success.

## 1. Introducción

El impacto de la evaluación internacional PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE del rendimiento académico de los estudiantes en los medios de comunicación y en el debate y confrontación políticos es notorio y bien conocido. Esta relevancia se deriva del conocimiento de que el futuro social, económico y cultural de los países depende en una gran medida del nivel educativo de la población, que a su vez condiciona sus capacidades profesionales y, en consecuencia, el desarrollo general de los países, desarrollo que está determinado por su capital humano.

Sin embargo, este impacto pocas veces, aunque sí en algunos casos, se ha traducido en cambios reales en los sistemas educativos, bien en el nivel de la regulación del funcionamiento del sistema educativo, bien en el nivel de los centros escolares, o bien directamente sobre la acción educativa con los alumnos.

### 1.1. Factores que determinan los resultados educativos de los estudiantes

Los resultados del PISA 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012 (OECD, 2001a, 2004, 2007, 2010a, 2013b) han puesto de manifiesto que las variaciones entre los resultados de los alumnos que reflejan el mejor o peor rendimiento de cada alumno individual, están relacionadas con factores de tres ámbitos de diferente nivel: las variaciones atribuibles a las características económicas, sociales y culturales globales de los países y de sus sistemas educativos, y a la actuación política en la regulación de los mismos, las variaciones atribuibles a las características y funcionamiento de los centros educativos, y las variaciones atribuibles a las características personales de los propios alumnos y de su entorno familiar y social. El diseño del proyecto PISA no considera el nivel de las diferentes clases dentro de los centros educativos<sup>1</sup>.

Un resultado extremadamente relevante que ha obtenido el PISA en sus diferentes ediciones es el de cuantificar el grado relativo en el que estos tres niveles antes mencionados afectan a los resultados de los alumnos individualmente y, en último término, a los resultados promedio de los países. No obstante, se ha concedido muy poca atención a este resultado debido a que no es fácilmente utilizable para la confrontación política.

Si toda la variación observada entre los resultados de los alumnos se hace equivalente al 100 por cien, los resultados de PISA 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012, indican que la mayor parte de esta variación se puede atribuir a la producida por las características individuales de los estudiantes, una menor parte a las características de los centros y una pequeña parte a las de los países.

En concreto, teniendo en cuenta el conjunto de las cinco ediciones del PISA, puede estimarse que, en los países de la OCDE, aproximadamente un 10 por ciento de la variación total del rendimiento de los estudiantes corresponde al nivel de los países, un 32 por ciento al nivel de los centros educativos y un 58 por ciento al nivel de los estudiantes. Estos resultados son similares si se tiene en cuenta el conjunto de los países participantes, aunque la importancia de las características de los sistemas educativos y de las políticas educativas son claramente mayores en los países con menor desarrollo económico, social y educativo.

El hecho de que la variación de los resultados dependa en mayor medida del nivel de los sistemas y la política educativa global (un 25%) si se incluyen en los análisis a los países participantes que no son miembros de la OCDE, y que la variación explicada sea menor (un 10%) cuando se tiene en cuenta exclusivamente a los países

que, en la educación secundaria, un mismo alumno se integra en diferentes grupos de clase bien en función de la materia o bien en función de su nivel de conocimiento de la misma, por lo que resulta prácticamente imposible acomodar de modo uniforme tal concepto de "grupo de clase" en un estudio internacional que incluye sistemas educativos muy diferentes. En contraposición, el proyecto PISA for Schools puede incluir el nivel de análisis de los grupos de clase en los centros educativos que realicen una asignación clara de los estudiantes a diferentes grupos de clase.

1. Esto es así debido a que el concepto de "grupo de clase" es muy diferente en los diversos sistemas educativos, existiendo sistemas educativos en los

**Tabla 1**  
**Distribución de la varianza por países, centros y estudiantes tanto en el grupo de países de la OCDE**  
**como en el total de países participantes en las pruebas de PISA**

Países de la OCDE							Países participantes				
	2000 L	2003 M	2006 C	2009 L	2012 M	2000-2012		2006 C	2009 L	2012 M	2006-2012
Países	10	10	9	11	10	10	Países	26	25	23	25
Centros	32	28	30	35	36	32	Centros	27	30	31	29
Estudiantes	58	61	61	54	54	58	Estudiantes	47	45	46	46

L= Lengua M=Matemáticas C=Ciencias

más desarrollados, muestra claramente que, en efecto, las características y las políticas educativas en el nivel de los sistemas educativos tienen un mayor impacto sobre los resultados académicos en los países con menor desarrollo económico, social y educativo.

En la tabla 1 se presenta la distribución de la varianza total del rendimiento de los estudiantes entre los tres niveles: países, centros educativos y estudiantes, en las cinco ediciones del PISA, para los países de la OCDE y para los países participantes en su conjunto.

La implicación básica de este resultado consiste en que el margen de mejora de los resultados educativos en el que puede influir a través de las políticas generales de ámbito estatal (un 10%) es mucho más reducido que el margen de mejora que depende de la actuación de cada centro escolar (un 32%) y aún mucho más que el que depende de la actuación directa sobre los alumnos y su entorno familiar y educativo (un 58%).

Por ello, para lograr una mejora sustancial de los resultados educativos de un país es necesario actuar, en primer lugar, sobre los estudiantes considerados individualmente (su interés y motivación, el desarrollo máximo de su potencial personal y académico, el aprendizaje individualizado de competencias y la adquisición de conocimientos, el interés por la educación y la valoración de los padres de la misma, el nivel educativo de los propios padres, etc.); en segundo lugar, sobre los centros educativos (su organización escolar, sus recursos humanos y materiales, su autonomía, etc.) y, sólo en tercer lugar, sobre los sistemas educativos en su conjunto (la actuación política de regulación y organización general del sistema educativo).

### **1.2 Diferencias esenciales entre el proyecto PISA principal y el proyecto PISA para Centros Educativos (PISA for Schools)**

El proyecto PISA se sitúa en el nivel de los sistemas educativos y la información global que proporciona puede servir para mejorar el rendimiento y la equidad de los sistemas educativos al proporcionar información comparativa entre países que puede orientar a los gobiernos de los países con menores resultados hacia políticas globales ya implantadas en los sistemas educativos que logran un mayor éxito.

En consecuencia, la evaluación PISA se concibió y se diseñó con el objetivo de proporcionar información comparativa internacional a los responsables de las políticas de educación de los gobiernos de los países sobre hasta qué punto los estudiantes de cada país están preparados para enfrentarse a los retos del futuro y sobre el grado en el que han adquirido los conocimientos y las destrezas esenciales para su participación con éxito en la sociedad del siglo XXI, es decir, sobre el grado de eficacia con el que pueden analizar la realidad y los problemas reales que se encuentran en su interacción con el mundo, razonar a partir de esa información y comunicar sus ideas y conclusiones.

La prueba PISA para Centros Educativos (*PISA for Schools*) se ha diseñado para poder responder a estas mismas preguntas sobre la preparación y capacidades de los estudiantes pero en el ámbito de los centros educativos, de tal modo que los docentes y las familias de los alumnos conozcan el nivel de competencias y

habilidades alcanzados por los alumnos de su centro. La prueba PISA para Centros Educativos supone una expansión del PISA, en tanto en cuanto amplía y modifica esencialmente los sectores a los que están dirigidos los resultados de la evaluación. El PISA principal está dirigido a los políticos responsables de la educación y al debate político, para lo que proporciona resultados nacionales agregados para las comparaciones internacionales. Sin embargo, el PISA para Centros Educativos está dirigido a los centros educativos (directores, profesorado y otro personal educativo) así como a las familias de los alumnos que asisten a los mismos, y hasta a los propios estudiantes; y su objeto es la mejora de la calidad educativa en términos de rendimiento académico. Se espera que esta mejora se facilite y estimule mediante el conocimiento, por parte de todos los implicados en el proceso educativo, de los niveles de competencia adquiridos por los estudiantes en cada centro educativo y de los resultados comparativos con centros de contextos diferentes y con otros centros de características similares.

En consecuencia, se espera que el impacto sobre los resultados educativos de los alumnos y los centros, y el impacto social –aunque no a través de los medios de comunicación sino directamente a través de los docentes, padres y alumnos– del PISA para Centros Educativos será, a largo plazo, mayor que el del PISA principal, dado que la influencia de los factores de los centros triplica la posible influencia de la acción política general a nivel de los países.

### **1.3 Origen de la evaluación PISA para Centros Educativos (PISA for Schools)**

La prueba PISA para Centros Educativos nace como respuesta a diversas demandas de la comunidad educativa surgidas a partir del proyecto PISA. Estas demandas tienen tanto un carácter interno a las evaluaciones PISA como externo a las mismas (OECD, 2010b).

En primer lugar, la demanda y el interés de los centros por disponer de resultados fiables sobre su rendimiento académico y otras variables educativas, por parte tanto de los participantes en las pruebas piloto y en las pruebas finales de las evaluaciones PISA como de agrupaciones de centros educativos (bien de sus educadores o sus equipos directivos) que no son seleccionados aleatoriamente para participar en la evaluación PISA.

En segundo lugar, el interés de las administraciones educativas locales –de distritos o regiones– en disponer de datos individualizados de los centros que permitan determinar la situación relativa de los centros en comparación con los resultados promedios nacionales e internacionales, y con otros centros de similares características, al objeto de disponer de datos para decidir qué centros requieren una intervención especial.

Y, por último, el interés y la conveniencia de tener la posibilidad de profundizar en la investigación y análisis de las características y resultados de la evaluación PISA y de sus pruebas que no pueden llevarse a cabo con el actual diseño de la muestra y de las pruebas PISA (por ejemplo, en cuanto a la fiabilidad, precisión y estabilidad de los resultados de centros, en cuanto al análisis de tendencias de los resultados de los centros a lo largo del tiempo –incidencia de la variabilidad entre cohortes–, etc.). Por ello, la prueba PISA para Centros Educativos responde también a la ne-



cesidad por parte de los investigadores en educación de disponer de un instrumento fiable, válido y contrastado, de investigación del rendimiento educativo de los alumnos y de los centros que permita realizar comparaciones tanto nacionales como internacionales.

La Prueba PISA para Centros Educativos intenta responder a todas estas demandas y van más allá del estudio PISA actual que está diseñado para obtener resultados fiables del conjunto de los países (en los que se evalúa a 35 alumnos de 15 años de, al menos, 150 centros educativos), o de unidades regionales –en España, Comunidades Autónomas–, pero no para obtener datos suficientemente, precisos, fiables y estables de cada uno de los centros educativos participantes. Las evaluaciones PISA actuales no pueden, pues, satisfacer estas demandas debido a las características especiales de su diseño y al requisito estrictamente necesario de preservar la confidencialidad de las pruebas, sin el que no sería posible el mantenimiento y desarrollo del proyecto.

Esta circunstancia llevó al desarrollo y comercialización de las pruebas ISA (*International Student Assessment*) por parte del *Australian Council for Educational Research* (ACER), que suponen un antecedente de la Prueba para Centros Educativos basada en el PISA. La conveniencia de regular, tanto por parte de los países participantes en el proyecto PISA como por parte del Secretariado de la OCDE, la utilización de las escalas y pruebas PISA como punto de referencia para la valoración del funcionamiento de los centros y, en especial, de su rendimiento académico, ha sido un elemento importante a la hora de establecer el proyecto PISA para Centros Educativos, que pone en manos de las administraciones educativas de los países y del Secretariado de la OCDE, la utilización de pruebas y escalas equivalentes a las desarrolladas por el proyecto PISA, evitando la utilización del prestigio de las evaluaciones PISA por instituciones privadas sin control de las administraciones públicas de los países participantes, que son las que en último término han financiado y contribuido a la implantación y desarrollo de dicho proyecto.

## 2. La Prueba PISA para Centros Educativos (PISA for Schools)

La prueba PISA para Centros Educativos es una evaluación del rendimiento promedio de los alumnos de los centros educativos que

está fundamentada en el conocimiento acumulado por el programa PISA. Como en las evaluaciones PISA hasta ahora desarrolladas, la prueba PISA para Centros Educativos mide y proporciona resultados y análisis sobre el conocimiento aplicado y las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de alumnos de quince años. Y, a diferencia del PISA principal, examina a un número suficientemente grande de alumnos de 15 años de los centros educativos que participan con el objeto de que las medidas resultantes sean fiables.

La evaluación no solo pretende determinar si los alumnos saben reproducir el conocimiento adquirido, sino que también examina el grado en el que saben extrapolar lo que han aprendido y en que medida saben aplicarlo en situaciones no familiares, tanto dentro como fuera del centro educativo. También permite a los centros evaluar y comparar la competencia de sus alumnos así como contrastar su rendimiento frente al de otros centros de su país y del mundo, dado que los resultados de la prueba PISA para Centros Educativos se basan en las mismas escalas que se usan en la evaluación PISA y que incluye a alumnos y centros educativos de más de 70 países. Asimismo, suministra información sobre la implicación de los estudiantes y sobre los entornos de aprendizaje en los centros educativos.

El propósito de la Prueba PISA para Centros Educativos es proporcionar a los centros educativos individuales, o a agrupaciones de centros educativos, datos fiables del rendimiento académico del conjunto de sus alumnos al final de la educación obligatoria. En España podrá proporcionar información sobre su rendimiento académico en comparación con el resto de los centros españoles participantes en el PISA, así como con los de su región, con los de los países participantes en el PISA y con el promedio de los países de la OCDE, con objeto de fomentar la mejora de la calidad en los centros y la investigación educativa. Asimismo, puede ser una herramienta útil para las autoridades educativas.

Esta herramienta de evaluación educativa: a) no es una prueba estandarizada obligatoria; b) no pretende alinear sus contenidos de evaluación con el currículum de un país específico, aunque puede haber solapamiento entre ambos; c) no intenta influenciar por sí misma las prácticas cotidianas de enseñanza; d) no es una alternativa a la participación nacional o regional en el PISA; y, e) no es una herramienta para establecer listados comparativos ordenados (*rankings* o *league tables*) de centros educativos. La OCDE no recomienda el establecimiento de listados ordenados de los centros

**Tabla 2**  
**Distribución de unidades e ítems de evaluación en la Prueba PISA para Centros Educativos**

Países de la OCDE		
	Número de unidades	Número de ítems
Lectura	13	47
Matemáticas	25	40
Ciencias	24	54
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>141</b>

educativos (*ranking* de centros) a partir de los resultados obtenidos en la “Prueba PISA para Centros Educativos”, ya sean puntuaciones directas obtenidas por los centros o puntuaciones de las que se ha extraído el efecto del nivel socioeconómico y cultural de sus familias de origen, aunque esta prueba proporcionará datos fiables del rendimiento académico de cada centro educativo individual.

La prueba PISA para Centros Educativos mantiene, por el momento, el formato de examen a través de pruebas impresas de papel y lápiz, así como el estilo de diseño de pruebas del estudio PISA actual en el que gran parte de los alumnos responden a preguntas de dos de las tres áreas evaluadas, y su rendimiento en el área en la que no son evaluados se estima mediante procedimientos probabilísticos razón por la cual no pueden obtenerse puntuaciones fiables para cada uno de los alumnos.

Su contenido se ajusta en un grado muy alto al diseño de las pruebas del PISA en cuanto a su encaje con las competencias y

habilidades incluidas en los marcos de evaluación (OECD, 1999; MECD, 2000; OECD, 2003; 2006; 2009a; 2013a), las propiedades psicométricas y los tipos de respuesta que se utilizan. Pueden encontrarse numerosos ejemplos de las unidades y preguntas de evaluación del proyecto PISA en lengua inglesa en la publicación *Take the Test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments de la OECD (2009b)*:

- <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisatakethe-testsamplequestionsfromoecdspisaassessments.htm>
- <http://www.oecd.org/pisa/test/#d.en.25804>
- <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012-2006-rel-items-maths-ENG.pdf>
- <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202009%20reading%20test%20items.pdf> y <http://erasq.acer.edu.au/>.
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/itemsliberadospisa.pdf?documentId=0901e72b8178650a>
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-resolucionproblemas/preguntasliberadaslecturaweb-pisacba.pdf?documentId=0901e72b81936c19>
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-resolucionproblemas/preguntasliberadasmatemáticasweb.pdf?documentId=0901e72b81936c1a>
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-resolucionproblemas/preguntasliberadasproblemasweb.pdf?documentId=0901e72b818f14e4>.

La prueba PISA para Centros Educativos dedica alrededor de 276 minutos –cuatro horas y media– a la evaluación de competencias (unos 92 minutos –hora y media– para cada una de las áreas, de modo similar a las áreas que evalúa el PISA y que no son el área principal de cada edición trianual del PISA). La prueba

**Tabla 3**  
**Distribución de ítems en la Prueba PISA para Centros Educativos: por área de evaluación y tipo de respuesta**

	Ítems	Elección múltiple		Respuesta construida	
		Simple	Compleja	Corrección manual	Corrección por expertos
Lectura	47	19 40%	7 15%	4 9%	17 36%
Matemáticas	40	11 28%	3 8%	19 48%	7 18%
Ciencias	54	18 33%	16 30%	0 0%	20 37%
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>48 34%</b>	<b>26 18%</b>	<b>23 16%</b>	<b>44 31%</b>

**Tabla 4**  
**Distribución de unidades de evaluación e ítems incluidos en la Prueba PISA para Centros Educativos, por área de evaluación y cuadernillo de respuesta**

Cuadernillos	Unidades				Ítems			
	Lectura	Matemáticas	Ciencias	Total	Lectura	Matemáticas	Ciencias	Total
1	7	15	4	26	26	23	8	57
2	2	14	14	30	7	23	31	61
3	6	21	-	27	21	34	-	55
4	-	11	20	31	-	17	46	63
5	11	-	10	21	40	-	23	63
6	8	4	14	26	28	6	31	65
7	5	10	10	25	19	17	23	59
Total en los 7 cuadernillos	39	75	72	186	141	120	162	423
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>62</b>	<b>47</b>	<b>40</b>	<b>54</b>	<b>141</b>

**Tabla 5**  
**Diseño balanceado de las agrupaciones de unidades de evaluación (clusters) en la Prueba PISA para Centros Educativos**

Posición de cada agrupación de unidades (cluster) en el cuadernillo			
Cuadernillo	Primera	Segunda	Tercera
1	L1	LMC	M1
2	LMC	M2	C2
3	M2	M1	L2
4	M1	C2	C1
5	C2	L2	L1
6	L2	C1	LMC
7	C1	L1	M2

L1 y L2: Unidades de Lectura. M1 y M2: Unidades de Matemáticas. C1 y C2: Unidades de Ciencias. LMC: Unidad combinada de Lectura, Matemáticas y Ciencias.

consta de 62 unidades de evaluación con 141 ítems distribuidos en 7 cuadernillos elaborados sobre la base de un diseño balanceado y de tal modo que cada estudiante responde durante aproximadamente 40 minutos a las preguntas de contenido de la evaluación. (véase la tabla 2). Asimismo, se utilizan cuestionarios del estudiante y del centro, similares a los utilizados por el PISA.

La distribución de ítems incluidos en la Prueba para Centros Educativos basada en el PISA principal, por área de evaluación y tipos de respuesta, se muestra en la tabla 3:

**Tabla 6**  
**Distribución de los ítems de Lectura en la Prueba PISA para Centros Educativos, en función del formato de los ítems, del formato del texto, del tipo de texto, del proceso principal y de la situación-contexto de la unidad**

Lectura	
<b>Formato del ítem</b>	
Elección múltiple simple	19
Elección múltiple compleja	7
Respuesta construida. Corrección manual	4
Respuesta construida. Corrección por expertos	16
<b>Formato del texto</b>	
Continuo	30
Discontinuo	13
Mixto	3
<b>Tipo de texto</b>	
Descriptivo	15
Expositivo	8
Narrativo	8
Argumentativo	12
Instrucción	3
<b>Procesos</b>	
Acceso y recuperación	17
Integración e interpretación	18
Reflexión y evaluación	11
<b>Situación-contexto</b>	
Personal	19
Pública	8
Ocupacional	7
Educativa	12

Las unidades de evaluación y los ítems incluidos en la Prueba para Centros Educativos, se distribuyen en 7 cuadernillos de respuesta. Su distribución por área de evaluación y cuadernillo se presenta en la tabla 4.

El diseño balanceado utilizado para la construcción de los cuadernillos se basa en la distribución de las unidades de evaluación en 7 agrupaciones (clusters) y en la inclusión de tres de ellas en cada uno de los cuadernillos. Dos de las agrupaciones de las unidades de evaluación contienen unidades de lectura, 2 de matemáticas, 2 de ciencias y en la restante se combinan unidades de las tres áreas. La estructura de los cuadernillos de evaluación en términos de las agrupaciones que contienen se detalla en la tabla 5.

Este diseño de distribución de las unidades de evaluación en los cuadernillos permite:

1. que cada unidad e ítem aparezca un número igual de veces en el conjunto de los cuadernillos;
2. que cada agrupación de unidades (cluster) aparezca una vez en cada posición,
3. que cada agrupación de unidades (cluster) aparezca una vez con cada una del resto de las unidades.

La distribución de los ítems de Lectura en la Prueba PISA para Centros Educativos, en función del formato de los ítems, el formato del texto, el tipo de texto, el proceso principal y la situación contexto de la unidad, se refleja en la tabla 6

La distribución de los ítems de Matemáticas en la Prueba PISA para Centros Educativos, en función del formato de los ítems, el contenido, los procesos matemáticos y el contexto de la unidad, se muestra en la tabla 7.

La distribución de los ítems de Ciencias en la Prueba PISA para Centros Educativos, en función del formato de los ítems, el área

**Tabla 7**  
**Distribución de los ítems de Matemáticas en la Prueba PISA para Centros Educativos, en función del formato de los ítems, del contenido, de los procesos matemáticos y del contexto de la unidad**

Matemáticas	
<b>Formato del ítem</b>	
Elección múltiple simple	11
Elección múltiple compleja	3
Respuesta construida. Corrección manual	19
Respuesta construida. Corrección por expertos	7
<b>Contenido</b>	
Cantidad	30
Cambio y relaciones	13
Espacio y forma	3
Incertidumbre y datos	3
<b>Procesos matemáticos</b>	
Formulación matemática	17
Utilización de conceptos, y procedimientos matemáticos	18
Interpretación, aplicación y valoración de resultados	11
<b>Contexto</b>	
Personal	19
Social	8
Ocupacional	7
Científico	12

de aplicación, la competencia científica, el ámbito del conocimiento científico y el contexto de la unidad, se presenta en la tabla 8.

**Tabla 8**  
**Distribución de los ítems de Ciencias en la Prueba PISA para Centros Educativos, en función del formato de los ítems, del área de aplicación, de la competencia científica, del ámbito del conocimiento científico y del contexto de la unidad**

Ciencias	
<b>Formato del Ítem</b>	
Elección múltiple simple	18
Elección múltiple compleja	16
Respuesta construida. Corrección manual	0
Respuesta construida. Corrección por expertos	20
<b>Área de aplicación</b>	
Medio Ambiente	0
Salud	13
Recursos Naturales	10
Riesgo	8
Fronteras de la Ciencia y la Tecnología	13
<b>Competencia</b>	
Identificación	12
Explicación	22
Utilización	20
<b>Conocimientos de la Ciencia</b>	
Sistemas Físicos	6
Sistemas de la Tierra y el Espacio	4
Sistemas Vivos	10
Sistemas Tecnológicos	5
<b>Conocimientos sobre las Ciencias</b>	
Investigación científica	13
Explicaciones científicas	16
<b>Contexto</b>	
Personal	13
Social	26
Global	15

### 3. El proyecto PISA para Centros Educativos en España

#### 3.1. Objetivos

El objetivo del proyecto PISA para Centros Educativos en España es adaptar y establecer para España (en castellano, catalán, gallego, valenciano y vasco) la Prueba PISA para Centros Educativos, desarrollada por la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE y cuya viabilidad para Centros Educativos ya ha sido probada con éxito durante 2012, en lengua inglesa, mediante una prueba piloto en la que participaron, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido (OECD, 2012). Para ello, es necesario constituir los fundamentos técnicos y operativos de la evaluación y establecer las condiciones para su desarrollo, implantación y utilización adecuada en el futuro. Asimismo, es necesario, con vistas a la sostenibilidad de la prueba, desarrollar e implementar un sistema para el reaprovisionamiento de unidades e ítems de evaluación dirigido a posteriores administraciones de la prueba.

Con el objeto de asegurar un uso adecuado y legítimo de la prueba en España se establecerán unas normas de utilización españolas, respetando en todo caso las normas generales internacionales establecidas por la OCDE. En consecuencia, de acuerdo con las

administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, se regularán los modos en los que los centros educativos, las agrupaciones de centros y –en su caso, las administraciones educativas– podrán realizar la misma y las condiciones bajo las cuales puede llevarse a cabo, así como la difusión y utilización de los resultados de la prueba. Se incluirán, entre otros temas, las especificaciones necesarias sobre los objetivos con los que debe administrarse y las entidades que pueden ser promotoras de la realización de la prueba en los centros. Las normas de utilización se adaptarán a los criterios desarrollados por las autoridades educativas de las Comunidades Autónomas, aunque es conveniente un alto grado de similitud entre ellas. Asimismo, las características diferenciales entre el PISA principal y el PISA para Centros Educativos requieren la adaptación y, en su caso, ampliación de los estándares técnicos que se han desarrollado e implantado por el PISA.

Un resultado adicional del proyecto consiste en poner los materiales de evaluación a disposición de otros países hispanohablantes que participan en PISA –e incluso de otros países con otras lenguas oficiales que deseen tener acceso a los materiales en castellano– así como los procedimientos y los materiales desarrollados por el proyecto, mediante acuerdos entre el Ministerio de Educación español con la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE y con las correspondientes autoridades de los países interesados. La implementación del proyecto PISA para Centros Educativos en España se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de dicha Dirección de la OCDE, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa –INEE– del MECD y las autoridades educativas de las Comunidades Autónomas.

La participación de las Comunidades Autónomas en el proyecto se hace efectiva a través de los mecanismos y procedimientos ya establecidos para su participación en las evaluaciones nacionales e internacionales, a través del Consejo Rector y del Grupo Técnico del INEE, y conlleva: 1) asesorar al INEE y comunicarle las sugerencias que las administraciones educativas consideran oportunas sobre el desarrollo del proyecto; 2) autorizar la participación de los centros educativos seleccionados en las Pruebas Piloto necesarias para el cumplimiento de los objetivos del proyecto y colaborar facilitando los procesos de comunicación con los centros; 3) implantar de modo más eficiente el sistema de control de calidad de la administración de las pruebas en los centros educativos bajo su jurisdicción; 4) hacer llegar a los centros los informes de sus resultados obtenidos en la prueba; y 5) difundir entre el personal especializado de las unidades responsables de la evaluación educativa en las Comunidades Autónomas los procedimientos técnicos utilizados en el desarrollo e implantación del proyecto.

#### 3.2. La prueba piloto 2013-2014

##### 3.2.1. Diseño

El diseño de la prueba piloto tiene como objetivo principal verificar la equivalencia de la prueba en las lenguas españolas (castellano, catalán –valenciano–, gallego y vasco) con la prueba internacional desarrollada en lengua inglesa, asegurándose de este modo la comparabilidad internacional de los resultados en términos de las escalas de medida de PISA. Este objetivo implica validar en cada una de las lenguas las unidades de evaluación y sus elementos (estímulos y preguntas) en lo relativo tanto a su traducción y adaptación como a sus propiedades psicométricas. Por ello, es necesario contar con un número adecuado de estudiantes para obtener un número suficiente de respuestas por ítem que permita su análisis y escalamiento.

Adicionalmente, el diseño utilizado permite analizar la precisión de las medidas (tanto de rendimiento como de las variables del contexto del aprendizaje) que se pueden obtener para cada centro educativo, así como la relación del número de alumnos examinado en cada centro con el grado de precisión de dichas estimaciones. Por otro lado, otro análisis importante es el que se refiere al estudio de los tipos de error y su relación con los niveles de confianza con los que realizan las comparaciones de los centros bien con otros centros o bien con entidades agregadas de centros más extensas (OECD, 2001b).

**Tabla 9**  
**Diseño muestral de la administración Piloto de 2012 en España de la Prueba para los centros educativos basada en PISA**

		TAMAÑO Y TIPO DE CENTRO <sup>1</sup>							
		1		2		3		4	
		Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
NIVEL DE RENDIMIENTO	1	1	2	3	4	5	6	7	8
	2	9	10	11	12	13	14	15	16
	3	17	18	19	20	21	22	23	24
	4	25	26	27	28	29	30	31	32

1. 1= pequeño, 2= mediano-pequeño, 3= mediano-grande, 4= grande  
 2. 1=bajo, 2= medio-bajo, 3= medio-alto, 4= alto

Asimismo, el diseño de la prueba piloto está dirigido a analizar las diferencias de resultados de los centros educativos en función de la administración de las pruebas por edad (a los alumnos de 15 años del centro) o por curso (a los alumnos de 4º curso de la ESO –grado 10 internacional–). La lógica subyacente a este análisis reside, por un lado, en que en el futuro pudiera resultar más práctico para los centros aplicar la prueba a los alumnos de 4º (Grado 10) de ESO que a los alumnos de 15 años que se encuentran dispersos entre dos, tres o cuatro cursos diferentes; y, por otro, en que es

posible que en España no haya mucha variación en los resultados promedio de los centros evaluando por edad o por curso, dado que en 4º de ESO (Grado 10) los repetidores de 16, 17 y 18 años son aproximadamente equivalentes –en número y nivel de rendimiento– a los repetidores de 16 años que están matriculados en 3º, 2º y 1º de ESO (Grados 9, 8 y 7).

Como último objetivo, la prueba piloto también está destinada a probar la eficacia y la eficiencia de los procedimientos de implementación del proyecto, así como a valorar sus costes.

### 3.2.2. Muestra

Se ha utilizado un muestreo de conveniencia no proporcional mediante el que se seleccionaron 224 centros participantes –de entre el grupo que participó en PISA 2009<sup>2</sup>– en función de su tamaño, su titularidad y su nivel de rendimiento en PISA 2009. Por ello, los resultados globales únicamente son representativos de cada centro educativo considerado individualmente y, en ningún caso son representativos los datos agregados de los mismos ni en su totalidad ni cualquier otra desagregación que pudiera realizarse. Este diseño muestral permite explorar las propiedades de las pruebas en un rango de centros educativos de características muy diversas.

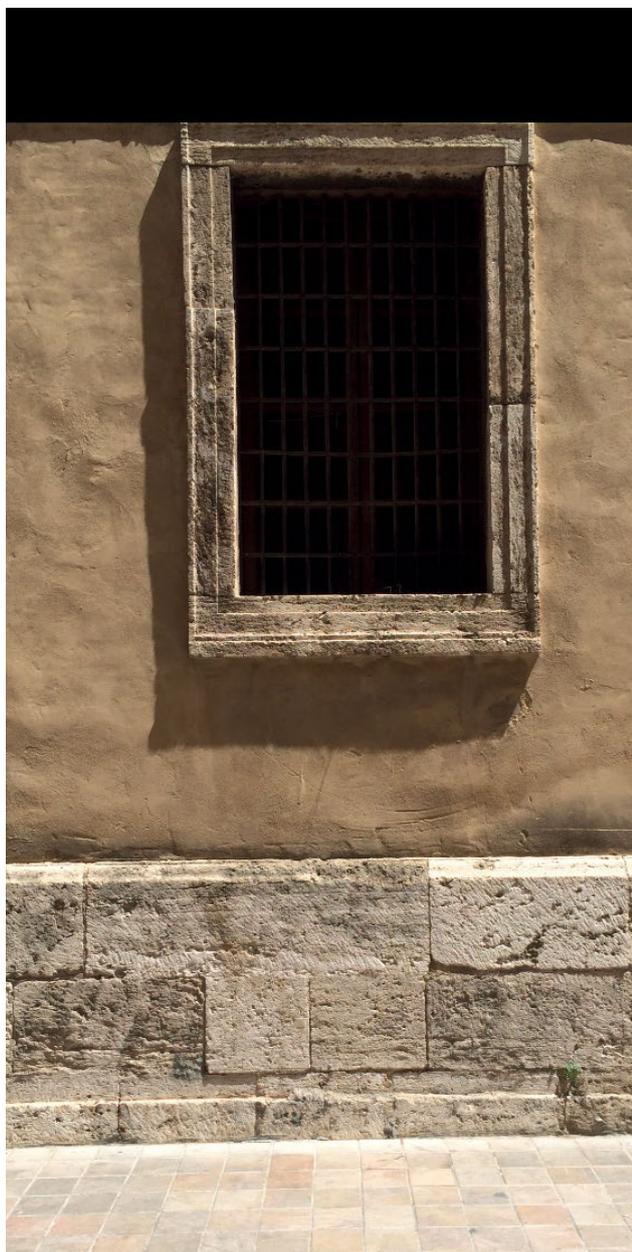
Se administró la evaluación en los 224 centros (128 en castellano, 32 en catalán, 32 en gallego y 32 en vasco), con un promedio de 85 alumnos evaluados por centro, incluyendo tanto a todos los alumnos de 15 años como a todos los alumnos de 4º de ESO de cada centro. Se examinaron 1, 2 o 3 grupos de un máximo de 42 alumnos, según su tamaño.

La extracción de la muestra tomando como marco muestral el conjunto de centros examinados en España en 2009 en la evaluación PISA presenta las siguientes ventajas:

- La disponibilidad de dos medidas comparables de rendimiento y de variables contextuales en las mismas escalas, (tanto de rendimiento como de las variables contextuales) de los mismos centros obtenidas con un intervalo de 4 años.
- Permite tener en cuenta la estimación del nivel promedio de los centros para la selección de centros en el muestreo de modo que se cubra de modo homogéneo y completo el espectro de niveles de rendimiento de alumnos y centros.
- Posibilita un análisis más completo de la precisión de las medidas y de las relaciones entre el rendimiento y las variables contextuales, así como de la estabilidad de las medidas propias de los centros y de las agregadas por centro obtenidas por el proyecto PISA.

La tabla 9 muestra el diseño muestral básico en estratos utilizado en la administración piloto.

2. Con el objeto de tener el máximo de puntos de referencia con los que valorar los resultados de la prueba piloto la muestra de conveniencia se extrajo del marco muestral inicial conformado por los centros que participaron en la prueba PISA 2009 y para los que se dispone de los datos obtenidos en el año 2009, tanto de rendimiento como de contexto, con los que comparar los resultados.



### 3.2.3. Traducción y verificación de los instrumentos y materiales.

El proyecto PISA para Centros Educativos en España implica la traducción, así como la verificación de la traducción de los materiales necesarios a las cuatro lenguas, siguiendo procesos y controles de traducción y verificación equivalentes a los que se utilizan en el proyecto PISA. Los materiales traducidos incluyen cinco tipos de documentos: materiales para el proceso de la prueba, para la prueba en sí misma, para la codificación y corrección, para el control y seguimiento de los procesos de la evaluación y para la difusión del proyecto y sus resultados.

Para asegurar la validez de las pruebas en las lenguas de la administración piloto, un requisito previo es la verificación de su equivalencia con el original en inglés. Por ello, para mantener los niveles de calidad del estudio PISA ha sido imprescindible verificar las traducciones de tres elementos clave: las unidades e ítems que constituyen las pruebas de evaluación, los cuadernillos del estudiante y del centro educativo, y las guías de corrección de las pruebas.

### 3.2.4. Administración de las pruebas y análisis de datos

La aplicación efectiva de la prueba piloto en 2013 en España del proyecto PISA para Centros Educativos ha requerido la realización de un trabajo de campo en el que se han administrado las pruebas a más de 15.500 estudiantes en los 224 centros seleccionados, para lo que hubo que llevar a cabo más 470 aplicaciones. Las sesiones de evaluación se realizaron en los meses de noviembre y diciembre de 2013.

Tras la obtención de datos se llevaron a cabo los procesos de codificación, corrección de preguntas abiertas, grabación de datos y construcción de ficheros. Asimismo, se realizó el correspondiente estudio de fiabilidad de las correcciones que siempre acompaña los procesos de verificación de la calidad de los procesos en el proyecto PISA.

Está previsto realizar los procesos de escalamiento de los ítems, de cálculo de puntuaciones de alumnos y centros y de análisis de datos necesario para la realización de comparaciones durante 2014, de tal modo que se puedan elaborar y hacer llegar a los centros sus informes individualizados a principios del año 2015.

### 3.3. Los informes individualizados de los centros educativos

La definición de los contenidos y modos de presentación de los informes de resultados de los centros educativos constituye un elemento central del proyecto PISA para Centros educativos. Los informes para los centros educativos incluirán cuatro elementos básicos:

- Una introducción que facilite la comprensión de las características de la Prueba PISA para Centros Educativos y la interpretación de sus resultados, mediante la presentación de una visión general de lo que la evaluación mide y cómo lo mide.
- Una descripción de lo que saben y de lo que saben hacer los estudiantes del centro en lectura, matemáticas y ciencias, centrándose en la distribución de los alumnos con alto y bajo rendimiento, en los tipos de tareas que son capaces de hacer y resaltando la importancia de los niveles de competencia.
- La situación de los resultados del centro en el contexto de los resultados regionales, nacionales e internacionales obtenidos en el estudio PISA principal, incluyendo comparaciones con los centros públicos y privados de su país y considerando el rendimiento a la luz del nivel socioeconómico medio de los alumnos del centro.
- Resultados en cuanto al ambiente de aprendizaje y sobre la implicación de los estudiantes, basados en las respuestas al cuestionario de contexto de los alumnos que forma parte de la evaluación.

Los informes individualizados de cada centro son el objetivo último de esta evaluación, y el uso que los centros hagan de sus informes son la clave del éxito y del impacto real sobre el éxito escolar del proyecto PISA para Centros Educativos. Estos informes están concebidos para ser utilizados como un elemento de reflexión que sea el punto de partida para la mejora de los resultados académicos y del entorno de aprendizaje, a partir de datos que reflejan una parte importante de lo que cada centro logra académicamente con sus alumnos, tomando en consideración sus características y contexto de partida. Es conveniente tener en cuenta que la evaluación PISA para Centros Educativos mide solamente algunos de los objetivos educativos de los centros, dado que otros objetivos, también importantes, o no pueden medirse o no resulta fácil y viable su evaluación. No obstante lo anterior, debe considerarse que el rendimiento académico es un buen indicador de la calidad general de la enseñanza de los centros, de tal modo que bien puede utilizarse como un “termómetro” de su “salud” general.

Aunque el grado y modos de difusión de los informes de los centros son decisiones que han de tomar los centros mismos, se considera conveniente y se prevé que los equipos directivos de los centros difundan a sus profesores, a otros educadores del centro, a los padres y a los alumnos los informes del centro y organicen con ellos reuniones de reflexión sobre los resultados obtenidos.

## 4. Perspectivas de futuro

El proyecto PISA para Centros Educativos tiene diversas opciones de desarrollo en el futuro.

En primer lugar, el proyecto incluye la administración de las pruebas mediante computadoras en formato digital. Lograr este objetivo es de enorme importancia ya que la informatización de la prueba contribuirá muy significativamente a reducir el coste de realización de la misma al desaparecer los costos asociados a la impresión, reducir los de transporte y manejo de materiales, y automatizar la corrección de pruebas y grabación de datos.

Con el objetivo de que la prueba sea aplicable en el futuro con ordenadores portátiles o *tablets* y comparable con la prueba PISA principal, es necesario llevar a cabo una segunda prueba piloto, programada para 2015, que supone la evaluación de los estudiantes tanto con pruebas impresas como en formato electrónico de modo que se pueda realizar un estudio de equivalencia entre estas modalidades de aplicación de pruebas. Este desarrollo, además de las tareas habituales en una prueba piloto de carácter internacional, requiere la adaptación de la prueba a una plataforma informática, la realización de análisis para la identificación de los efectos del modo de aplicación, impreso o informático y, en un segundo paso, la ampliación de los marcos de evaluación para incluir contenidos específicos de la evaluación a través de computadoras (p.ej. Lectura de textos electrónicos) y desarrollo de unidades e ítems específicos.

En segundo lugar, con la finalidad de poder utilizar la prueba durante un periodo amplio del año escolar –y no solamente en las fechas en las que se realiza el estudio PISA principal– es necesario realizar un estudio adicional que permita el cálculo de la ganancia de aprendizaje de los alumnos (en términos de puntos en las escalas PISA) entre los cursos de 9º y 10º grado internacional.

Adicionalmente, otros posibles desarrollos en el futuro del PISA para Centros Educativos incluyen la ampliación de las áreas de resultados educativos evaluadas (como pueden ser la resolución de problemas, o la educación cívica, entre otras), la inclusión de elementos del currículum español y la extensión de la prueba a una versión para su aplicación al inicio de la Educación Secundaria, lo que permitiría estimar el progreso de los alumnos a lo largo de la Educación Secundaria en cada uno de los centros educativos, pudiéndose estimar de modo suficientemente preciso el valor que cada uno de ellos añade al aprendizaje (valor añadido), teniendo en cuenta las condiciones de inicio de los estudiantes.

En términos más generales, se puede pensar que, en el futuro, el impacto educativo y social de la Prueba PISA para Centros Educativos será aún mucho mayor que el de las evaluaciones PISA principales, dada su independencia del mundo de la confrontación política y dado la muy notoria amplitud de la audiencia a la que va dirigida la evaluación (educadores, directores de centros, profesos-

res, padres y alumnos) y la mayor relación de todos ellos con los resultados que proporcionan estas evaluaciones.

## Referencias bibliográficas

OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD

OECD (2001a). *Knowledge and Skills for Life - First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

- OECD (2001b) *Technical Note on the Use of Confidence Levels in PISA: DEELSA/PISA/BPC (2001)20*. Paris: OECD

OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2006) *Scientific, Reading and Mathematical literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.

OECD (2009a). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

- OECD (2009b). *Take the Test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments*. Paris: OECD.

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2010b). *PISA compatible Assessment*. EDU/PISA/GB(2010)14. Paris: OECD.

OECD (2012). *Instrument development and summary of results from the PISA-Based Test for Schools pilot in 2012*. EDU/PISA/GB(2012)30. Paris: OECD.

OECD (2013a). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD.

OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.

MECD (2000) *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE, 2000.

### Los autores

#### Guillermo Gil Escudero

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación -Sección Psicología- (U. Complutense de Madrid). Doctor en Psicología (U. Autónoma de Madrid). Investigador en educación y en psicología. Profesor de Psicología (U. Complutense de Madrid, U. San Pablo-CEU de Madrid) y de Política de la Educación (U. Comillas). Director de Programa de Investigación (1986-1992) y Jefe de Servicio de Evaluación del Centro de Investigación y Documentación Educativa -CIDE- del MEC (1992-1994). Jefe de Servicio de Evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE- del MECD (1994-2004; 2012-). Miembro del Grupo de Planificación de la Red A del proyecto INES de la OCDE responsable del diseño y establecimiento del proyecto PISA. Representante del MEC en el proyecto PISA (1997-2004). Vice chairman del Consejo de Gobierno (PGB) del proyecto PISA (1998-2000). Responsable técnico del proyecto PISA para Centros Educativos en España.

#### Ismael Sanz Labrador

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE- del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España desde enero de 2012. Anteriormente asesor del Gabinete de la Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid y Subdirector de la Unidad de Evaluación y Análisis. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad Complutense de Madrid). Profesor titular de Economía Aplicada (Universidad Rey Juan Carlos). Ha realizado cursos de ampliación de estudios y estancias de investigación en la Universidad de California Santa Bárbara, en la Australian National University, en el Real Colegio Complutense de la Universidad de Harvard y en la Universidad de Nottingham. Sus áreas de interés son la política fiscal, crecimiento económico y globalización, aspectos sobre los que ha publicado artículos en revistas de investigación españolas y extranjeras e informes para el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de Nueva Zelanda.



## LAS ESCUELAS DE ÉXITO. CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS

### Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Oviedo, mayo de 2014

#### Conclusiones del XXII Encuentro

Los resultados de las sucesivas evaluaciones internacionales más solventes vienen alertando sobre el desfase existente entre las metas y los objetivos que sus sistemas educativos persiguen y los logros que las mismas manifiestan; en tal circunstancia, no puede resultar extraño que las nociones de eficacia y de eficiencia estén presentes en el debate sobre la mejora de la enseñanza. Existe una preocupación unánime sobre cómo ofrecer, en la actualidad, una educación de calidad para todos que sea verdadero motor de la realización y cualificación de las personas, garantía de la igualdad de oportunidades y fuente de bienestar y progreso.

En un contexto en el que operan rápidas y profundas mutaciones y habida cuenta de que calidad y equidad son principios dinámicos situados en la entraña misma del derecho a la educación, el sistema educativo de nuestro país necesita proseguir su adaptación a las nuevas exigencias de un mundo global, abierto e interconectado y así promover su eficacia y el éxito de todo el alumnado.

Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, conscientes de que una de sus funciones específicas consiste en formular sugerencias para la mejora del sistema educativo, han querido focalizar su atención y sus análisis, durante el presente curso, sobre las denominadas “escuelas de éxito” en el ámbito internacional y en el sistema educativo español. Tras estudiar tanto los procesos como los resultados, se pueden extraer de dichas iniciativas enseñanzas de provecho y proponer las recomendaciones pertinentes.

Fruto de la consideración de un abanico amplio de experiencias educativas concretas en contextos y situaciones, a veces muy diferentes, los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, reunidos en la ciudad de Oviedo para celebrar su XXII Encuentro, formulan a las Administraciones educativas, a los titulares de los centros, a la comunidad escolar y a la sociedad en general, las siguientes recomendaciones para la mejora de los centros docentes y del sistema educativo.

#### Consideraciones generales

- Un sistema educativo sólo será de calidad si es integrador y exigente, si se beneficia de su interacción con la comunidad, si garantiza la igualdad de oportunidades y si hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.
  - La mejora de la enseñanza se concibe como una tarea compleja en la que las políticas educativas de las Administraciones y los planes de mejora de los centros han de incidir, de un modo simultáneo y coherente, sobre los distintos ámbitos que componen o afectan al sistema escolar.
  - Una transformación sostenible del sistema educativo y de los centros docentes será el fruto de la acción conjunta de los principales actores y de las sinergias entre los diferentes elementos que los constituyen, para lo que se requiere acuerdo, tiempo y perseverancia, más allá de los avatares coyunturales y sin esperar resultados inmediatos.
  - Una “escuela de éxito” es aquella que consigue el objetivo irrenunciable de dotar a su alumnado de los conocimientos y de las competencias esenciales y que es capaz, al mismo tiempo, de ofrecerle el cultivo de las actitudes y de los valores que favorecen su formación integral, cualquiera que sea su contexto socioeconómico y cultural y sus características personales.
- Una “escuela de éxito” es una comunidad educativa que está atenta a las necesidades específicas de cada alumno y que orienta todos sus medios, con convicción y con altas expectativas, a la tarea de enseñar a fin de que los alumnos progresen en sus aprendizajes.
  - Una “escuela de éxito” demanda la asunción de un proyecto educativo compartido y la implicación, de forma activa y coordinada, en la tarea cotidiana, constante y sostenible de la mejora educativa.
- Por todo ello, y aun cuando la noción misma de “escuela de éxito” evoca una realidad educativa compleja, se formulan a continuación las siguientes recomendaciones orientadas a la mejora de sus aspectos principales.

#### Recomendaciones

1. Reconocer al profesorado como el principal agente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reforzando consecuentemente la calidad de su formación y estimulando su compromiso profesional.
2. Asumir que el profesorado debe dominar conocimientos, disponer de capacidades didácticas y poseer cualidades humanas, valores y convicciones para el ejercicio de sus funciones.
3. Promover en el profesorado el dominio de metodologías y estrategias que faciliten la cooperación y el trabajo en equipo, en un clima positivo de interacción dirigido a mejorar la calidad y la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de un proyecto compartido.
4. Potenciar las relaciones del profesorado con el entorno social de los centros educativos, así como la interacción con las familias a fin de favorecer la mejora de los resultados escolares y la formación integral de los alumnos.
5. Llevar a cabo un desarrollo del currículo, por parte del profesorado, que promueva en todos los alumnos un conocimiento sólido de los contenidos, la adquisición de las competencias básicas y el cultivo de actitudes y valores necesarios para esa formación integral.
6. Fomentar el interés y la motivación del alumnado por la escuela y la formación, de manera que sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, que se sienta seguro, que comprenda lo que se espera de él, que amplíe sus expectativas y que se vea ante una tarea que despierte su interés y le permita progresar.
7. Detectar tempranamente las dificultades del alumno de tal manera que se pongan en marcha los apoyos pertinentes, adaptados a los distintos niveles y ritmos personales de aprendizaje.
8. Promover una dirección escolar capaz de ejercer un liderazgo efectivo en el seno de la comunidad educativa.
9. Fortalecer las relaciones entre familias y centros educativos, desarrollando compromisos recíprocos que promuevan una

- acción concertada en beneficio de los alumnos, las familias y la propia institución escolar.
10. Establecer lazos sólidos entre la escuela y la comunidad en la que está inmersa, de forma planificada, sistemática y coordinada con los servicios sociales, culturales y sanitarios de su municipio, particularmente en los entornos más desfavorecidos.
  11. Asumir que una cultura de la evaluación resulta imprescindible para determinar en qué medida se cumplen o no las metas de calidad asociadas a los aprendizajes y adoptar, en su caso, las decisiones de mejora pertinentes.
  12. Impulsar la elaboración de un Proyecto Educativo de centro, ampliamente asumido, que defina su filosofía específica y que preste una atención especial al sistema de evaluación formativa, orientado a la mejora de los procesos y de los resultados de los alumnos.
  13. Dotar de capacidad a los centros para que, en el marco de su autonomía, puedan identificar y dar respuesta a sus necesidades de mejora.
  14. Suscribir acuerdos explícitos entre los centros y la Administración educativa para implementar planes de mejora, contando con la implicación de las familias y de los alumnos.
  15. Reforzar el papel de la escuela de éxito como instrumento compensador de las desigualdades sociales, culturales y económicas.
  16. Favorecer, desde la Administración educativa, en aquellos centros que apliquen programas de mejora, suficientemente contrastados, la formación adecuada de los agentes educativos implicados y la estabilidad del profesorado comprometido en su desarrollo.
  17. Adaptar la dotación de los medios materiales y humanos de los centros a las diferentes características de sus respectivos contextos y de sus necesidades específicas, en un marco de responsabilidad y de rendición de cuentas.
  18. Adoptar, por parte de las Administraciones educativas y de los titulares de los centros, procedimientos racionales y sistemáticos para, a partir de las evidencias que proporcionan las evaluaciones con fines diagnósticos, identificar las características de las escuelas de alto valor añadido, al objeto de reconocer las buenas prácticas, difundirlas y promover su aplicación en otros centros educativos.



OVIEDO 8-10 MAYO DE 2014



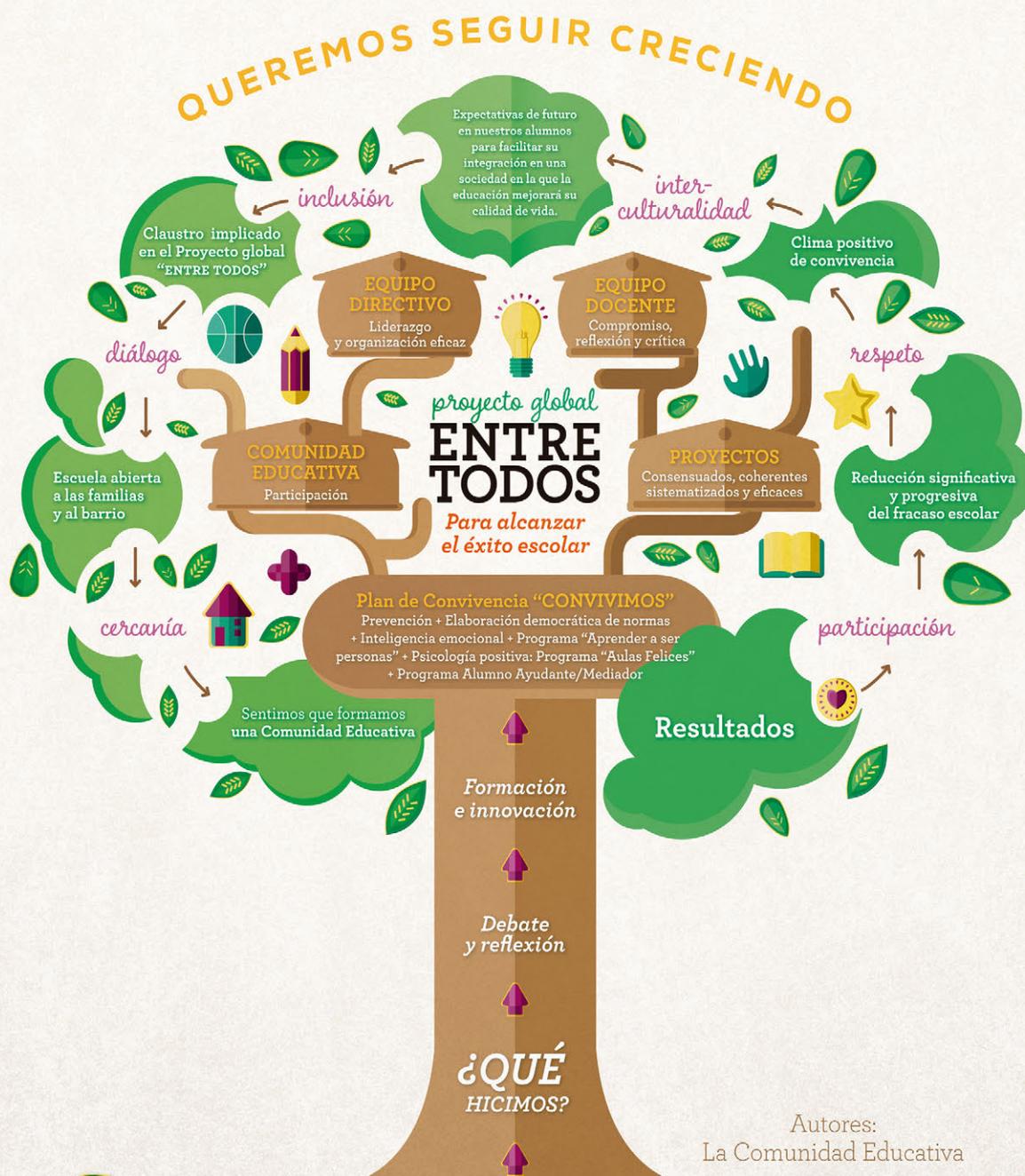
XXII ENCUENTRO  
DE CONSEJOS ESCOLARES  
AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO

Las escuelas de éxito.  
Características y experiencias

Colegio de Educación Infantil y Primaria

# RAMIROSOLÁNS

Zaragoza, Aragón



## PUNTO DE PARTIDA

Parte del Claustro inicia un proceso de transformación de un centro muy poco valorado, con **elevadísimo índice de absentismo**, alto nivel de **fracaso escolar**, graves **problemas de convivencia** y escasa relación con las familias y el barrio.

# Buenas prácticas en escuelas de éxito españolas

## LA TRANSFORMACIÓN DEL CEIP “RAMIRO SOLÁNS” A TRAVÉS DEL PROYECTO GLOBAL DE CENTRO “ENTRE TODOS”

### THE TRANSFORMATION OF “RAMIRO SOLÁNS” PRIMARY SCHOOL THROUGH THE SCHOOL’S “AMONG ALL OF US” GLOBAL PROJECT

**Rosario Blanco Martínez**

Directora del CEIP “Ramiro Solans” de Zaragoza

**Rosa Llorente García**

Jefa de Estudios del CEIP “Ramiro Solans” de Zaragoza

**Claustro de profesores**

CEIP “Ramiro Solans” de Zaragoza

#### Resumen

El Proyecto “ENTRE TODOS” pretende ofrecer una respuesta educativa a un barrio con graves carencias sociales, culturales y económicas, etc. (57% del alumnado es de etnia gitana, el 35% inmigrante y el 8% de otros grupos con déficits socio culturales). El problema de partida del CEIP “Ramiro Solans” se definía con los siguientes rasgos: un muy elevado índice de absentismo, problemas graves de convivencia, disrupciones frecuentes en el aula, desfases curriculares superiores a dos cursos escolares en la mayoría del alumnado, escasa valoración del papel de la escuela como factor de promoción social y cultural, mínima relación del centro con las familias y con el barrio y pocas expectativas de futuro para el personal del centro.

Ante una realidad tan extrema y compleja, durante el curso 2001-2002, un grupo de profesores, después de una etapa de reflexión y formación, decide diseñar estrategias de superación de la situación límite en la que el centro se encontraba, encaminándolo hacia el objetivo de ofrecer una educación de calidad en una “escuela de éxito”.

El liderazgo ejercido desde la dirección y el equipo directivo ha conseguido crear una organización eficaz, con objetivos que responden a las necesidades reales del alumnado, y ha logrado que la comunidad educativa asuma una visión compartida de las finalidades del centro y un compromiso con el aprendizaje organizativo. El desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS” ha abierto expectativas de futuro a las familias que les motivaran para el acceso e integración de sus miembros en la sociedad. Igualmente se ha conseguido la transformación progresiva de un centro marginal y muy poco valorado, en otro que ofrece una educación de calidad y que es valorado muy positivamente por alumnos y familias.

**Palabras clave:** escuela inclusiva, absentismo, competencias básicas, fortalezas personales, participación de las familias, convivencia armónica, cultura organizativa, comunidad de aprendizaje.

#### Abstract

“AMONG ALL OF US” is a project that aims to offer an educational solution to a neighbourhood suffering from serious social, cultural and economic deprivation (57% of the pupils are from gypsy families, 35% are immigrants and 8% from other socially deprived groups). From the outset “Ramiro Solans” primary school was characterised by the following: very high levels of absenteeism, serious problems of coexistence, frequent class disruption, the majority of pupils over two years behind in the curriculum, low value placed on the role of the school as a means of social and cultural advancement, scarce contact between the school and the families and neighbourhood and low expectations by the school’s staff.

Faced with such an extreme and complex situation, during the 2001-2002 school year, after a period of reflection and training, a group of teachers decided to design strategies aimed at finding a solution to this critical situation and offering quality education in a successful school.

The school principal, together with the management team were able to establish an efficient organisational structure, with objectives that met the real needs of the pupils. They have managed to ensure that the whole school shares the same vision of the school’s purpose and is committed to organisational learning. The “AMONG ALL OF US” project has raised future expectations for the families and motivated them to towards the access and integration of their members in society. At the same time, the project has achieved the gradual transformation of a deprived and poorly-regarded school into one offering high quality education which is valued very positively by pupils and their families.

**Keywords:** inclusive school, absenteeism, basic competences, personal strengths, participation of families, peaceful coexistence, organisational culture, learning community.

## 1. Introducción

### 1.1. Situación de partida

El centro se abrió en el curso 1977-1978, acogiendo a la población obrera del barrio Oliver de Zaragoza. En los años 90, con el desmantelamiento y traslado a dicho barrio de un poblado marginal, se matricula en el centro, de forma masiva, alumnado gitano, iniciándose una salida igualmente masiva de la población escolar originaria. Se empieza así a considerar el centro como el “colegio de los gitanos”. En efecto, al iniciarse el nuevo siglo, el 99% del alumnado pertenecía a dicho pueblo y cultura.

Desde el curso 2005-2006, la llegada progresiva de población inmigrante ha modificado parcialmente la situación.

La tabla 1 describe las características del funcionamiento del centro cuando se puso en marcha el proyecto “ENTRE TODOS”. Precisamente la situación descrita fue la que movió a un grupo de profesores del centro a movilizarse para atajarla, diseñando e iniciando el proyecto de mejora; y así, como se verá más adelante, los objetivos del proyecto se dirigieron directamente a solucionar los graves problemas que en la tabla 1 se describen.

### 1.2. Contexto actual

Aunque la situación académica y educativa del centro ha cambiado significativamente desde que se inició el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, el contexto en el que se inserta dicho desarrollo sigue siendo el mismo, básicamente, que cuando se comenzó. La tabla 2 describe las características del entorno, de los alumnos y

**Tabla 1**  
**Situación del CEIP “Ramiro Solans” cuando se pone en marcha el proyecto “ENTRE TODOS”. Curso 2005-2005**

CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO	INDICADORES
1. Elevado absentismo	Educación Infantil: absentismo continuado de todos los alumnos (absentismo total)
	Educación Primaria: Absentismo intermitente
2. Conflictividad generalizada	Conflictos entre iguales por una impulsividad excesiva: entre alumnos gitanos
	Conflictos entre alumnos y profesores: los alumnos reproducen los modelos de relaciones conflictivas del entorno
	Conflictos contra el alumnado inmigrante: por la existencia de actitudes xenófobas
3. Generalización entre el alumnado de desfases curriculares significativos	El 85% del alumnado no lograba alcanzar los niveles de promoción en cada curso de Educación Primaria
	Desfases curriculares superiores a dos cursos escolares en la mayoría del alumnado
4. Actitud negativa del alumnado respecto al aprendizaje	Desmotivación respecto a todos los aprendizajes
	Inexistencia de hábitos de trabajo en la mayoría del alumnado
	Graves dificultades para mantener la atención
	Escasas expectativas respecto a la escuela como instrumento de su promoción social
	Disrupciones continuas en el aula
5. Otras características de funcionamiento negativas	Centro considerado “marginal” sin ningún prestigio
	Escasa relación con las familias: se suponía que así se evita entrar en conflicto
	Desmotivación general del profesorado, inmerso en la “cultura de la queja”
	Actuaciones individuales de algunos profesores para atajar los problemas descritos, que se revelaban ineficaces por desarrollarse sin coordinación e implicación del resto del profesorado, y sin el referente de un plan sistemático

de las familias del centro en el curso 2013-2014. Contar con estas características ha sido decisivo para llevar adelante con éxito el proyecto “ENTRE TODOS”.

### 1.3. Objetivos

Los cinco objetivos básicos del proyecto “ENTRE TODOS” se dirigen a atajar las características negativas que presentaba el centro cuando se inició el proyecto (ver apartado 1.1.). La tabla 3 describe estos objetivos, así como los indicadores de consecución de los mismos. Estos indicadores son actualizados cada curso escolar, tomando en consideración el avance en la consecución de los objetivos. La tabla 3 incluye los indicadores establecidos para el curso 2013-2014.

Los cuatro objetivos son interdependientes, de manera que el avance en la consecución de uno de ellos contribuye al avance de la consecución de los demás objetivos (ver figura 1); y en la medida en que estos objetivos básicos se van alcanzando, el centro se acerca a constituirse como una “escuela de éxito”, es decir, una escuela “eficaz” que consigue los objetivos institucionales que se espera de ella y que están establecidos en los currículos correspondientes; y una escuela “de calidad” que cumple funciones social y cívicamente relevantes.

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.1. Itinerario del desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”

#### 2.1.1. Curso 2001-2002: Decisión de enfrentar los graves problemas del centro y primeros pasos al respecto

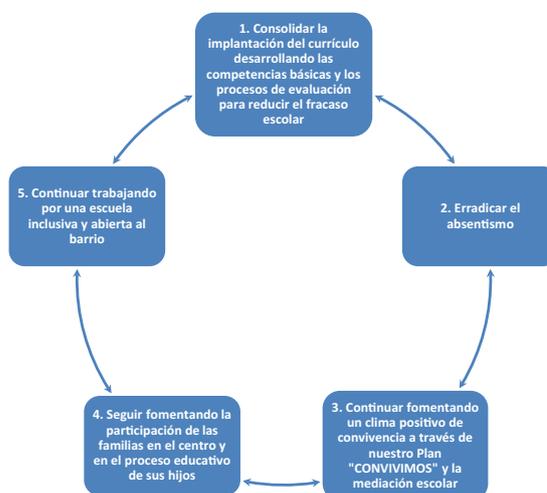
Ante los problemas descritos en el punto 1.1. y sintetizados en la tabla 1, un grupo de profesores inicia un proceso de reflexión sobre las posibles respuesta que podrían darse para revertir la situación. Se establecen reuniones con la Administración educativa para hacerla participe de la situación del centro y de la necesidad, entre otras, de contar con profesorado capaz de comprometerse con un

proceso de mejora en un centro problemático, de manera que se pudiera conseguir una “masa crítica” de profesores que hiciera posible el desarrollo de un proyecto de mejora.

La Administración ofreció al centro formar al profesorado en el desarrollo de “comunidades de aprendizaje” como metodología didáctica que podría contribuir decisivamente al desarrollo de un programa de mejora más amplio. Efectivamente, la formación dotó al profesorado de las claves pedagógicas para iniciar el proceso de transformación, porque la citada metodología implicaba a toda la comunidad educativa en un proyecto común, compensando las necesidades de los alumnos para alcanzar la normalización curricular, y generando altas expectativas educativas en alumnos y familias.

Aún no le fue posible a la Administración educativa atender a la petición de contar con un profesorado suficientemente comprometido e idóneo.

**Figura 1**  
**Estructura de interdependencia de los objetivos del proyecto “ENTRE TODOS” del CEIP “Ramiro Solans”**



**Tabla 2**  
**Contexto del CEIP “Ramiro Solans”. Curso 2013-2014**

ENTORNO	Familias	Inmigrante y gitanos españoles
		Padres muy jóvenes
		Familias numerosas
	Nivel socioeconómico y cultural de la población	Bajo nivel cultural
		Bajo nivel económico (recogida y venta de chatarra, venta ambulante ocasional, limpieza por horas, otros trabajos ocasionales)
		Desajustes en el desarrollo personal, social y educativo
		Marginalidad muy generalizada
	ALUMNOS	Fortalezas
Espontáneos		
Generosos		
Empáticos		
Solidarios		
Manifiestan una fuerte vinculación familiar		
Debilidades		Baja autoestima
		Impulsividad/problemas de regulación emocional
		Hábitos sociales inadecuados
		Falta de modelos adecuados en su entorno
		Escasez de recursos
PROFESORADO	Fortalezas	Alto grado de implicación en su tarea educativa
		Capacidad de innovación
		Compromiso con los objetivos del centro
		Capacidad de trabajar en equipo
		Proximidad con los alumnos y las familias
		Alto grado de implicación en su tarea educativa
	Situación administrativa y laboral	Deben realizar funciones de compensación educativa
	Destinados al centro en comisión de servicios	

### 2.1.2. Curso 2002-2003. Puesta en marcha de la metodología de las “comunidades de aprendizaje”

Se generaliza la convicción de que la metodología didáctica de las “comunidades de aprendizaje” será el eje sobre el que se articule el plan de mejora del centro.

Progresivamente, parte del profesorado inicia la aplicación en su tarea docente de la metodología didáctica de las “comunidades de aprendizaje” y el desarrollo de todas las actuaciones conexas que incluyen la participación las familias.

### 2.1.3. Curso 2002-2003. Puesta en marcha de un plan de mejora a todos los niveles, incluyendo la formación de una plantilla de profesorado idóneo

Paralelamente a la aplicación de la metodología de “comunidades de aprendizaje”, se ponen en marcha las siguientes actuaciones:

- Revisión del Reglamento de Régimen Interno y aplicación estricta del nuevo reglamento generado.
- Puesta en marcha de un “Programa de Acción Tutorial”, que se describe más adelante, para dar respuesta a la conflictividad del tercer ciclo.
- Puesta en marcha del programa “Escuela de padres” desarrollado de forma voluntaria por el profesorado.
- La Administración autoriza, mediante la Resolución de 5 de Mayo de 2005 de la Dirección General de Política Educativa, la modificación del currículo ordinario con carácter provisional y transitorio. Esta modificación tiene por objeto adaptar el

currículo ordinario a las necesidades específicas de un alumnado que, como ya se ha indicado, presenta unos desfases curriculares graves. La metodología didáctica desarrollada y sus actuaciones paralelas pretenden superar dicho desfase, pero esta superación necesita una adaptación inicial de los requerimientos, contenidos y estructura de los currículos ordinarios. El currículo adaptado se pondría en marcha en el siguiente curso.



**Tabla 3**  
**Objetivos del proyecto del CEIP “Ramiro Solans” “ENTRE TODOS” e indicadores de su consecución. Curso 2013-2014**

OBJETIVOS	INDICADORES DE CONSECUCCIÓN. CURSO 2013-2014
A. Mejorar de manera continua los resultados académicos en cuanto a la consecución de los objetivos curriculares y al desarrollo de las competencias básicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducir de manera continuada los desfases curriculares significativos de los alumnos</li> <li>2. Reducir de manera continuada la tasa de alumnos que no promocionan al concluir cada ciclo</li> <li>3. Mejorar de manera continuada los resultados en las evaluaciones censales de diagnóstico</li> </ol>
B. Erradicar el absentismo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducir de manera continuada la tasa de absentismo total (superior al 50% de la horas lectivas) en los cursos de Educación Infantil</li> <li>2. Reducir de manera continuada la tasa de absentismo superior al 20% en los cursos de Educación Primaria</li> </ol>
C. Crear un clima positivo de convivencia sobre la base del respeto, la solidaridad y la colaboración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducir de manera continuada el número de conflictos entre iguales</li> <li>2. Reducir de manera continuada el número de conflictos con el alumnado inmigrante</li> <li>3. Reducir de manera continuada el número de conflictos entre alumnos y profesores</li> </ol>
D. Consolidar procedimientos y mecanismos de participación de las familias en la consecución de los objetivos del centro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los padres y las madres tienen una opinión muy positiva respecto a las actuaciones y los objetivos del centro, los comprenden y los practican en lo que les corresponde</li> <li>2. Todas las familias inmigrantes recién llegadas son atendidas por las familias integradas en el programa “Iguales porque somos diferentes”</li> <li>3. Las familias atienden los requerimientos del centro sobre control del absentismo de sus hijos</li> <li>4. Las familias atienden los requerimientos del centro para que apoyen las actuaciones del programa “Aulas Felices”</li> <li>5. Las madres y los padres participan en el programa del Proyecto Biblioteca, “Una mirada por el mundo” actuando de cuentacuentos</li> <li>6. Los padres y las madres integrados en el “Observatorio de la Convivencia” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan y hacen propuestas decisivas</li> <li>7. Los padres y las madres que forman la “Comisión Padres-Madres” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan y desarrollan iniciativas decisivas</li> <li>8. Las madres y padres integrados en los “Equipos de mediación y tratamiento de conflictos” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan, hacen propuestas decisivas y colaboran en su desarrollo</li> <li>9. Las madres que organizan los “Talleres de Madres” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan, y proponen y desarrollan iniciativas decisivas</li> <li>10. Al menos un 10% de las madres participan en las actividades que se desarrollan dentro del programa “Talleres de Madres”</li> </ol>
E. Conseguir que el centro llegue a ser una escuela inclusiva abierta al barrio	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se consiguen los objetivos A, B, C y D</li> </ol>

— La misma Resolución establece un procedimiento, específico para el centro, de adscripción de profesorado en comisión de servicios, lo que permitirá conseguir la referida plantilla de profesorado idóneo, es decir, un profesorado capaz de atender a un alumnado como el que se ha descrito, e igualmente capaz de adquirir un compromiso efectivo con el desarrollo de un proyecto de mejora

#### **2.1.4. Curso 2005-2006. Se pone en marcha el proyecto “ENTRE TODOS”**

Se concretan, por consenso de todo el profesorado, los objetivos de centro y del proyecto de mejora, que quedan fijados en los cinco objetivos indicados en el apartado 1.3. y en la tabla 3.

Se da inicio al desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS” en su versión inicial, en la que se incluyen todas las actuaciones descritas en los puntos anteriores.

El centro participa del proyecto “Pizarras Digitales” que contribuirá a aumentar la motivación del alumnado y su capacidad de atención y autonomía, y que favorece la creación de un ambiente positivo de aprendizaje y convivencia; todo lo cual contribuye a reforzar la eficacia de las actuaciones que se acaban de poner en marcha con el proyecto “ENTRE TODOS”.

#### **2.1.5. Curso 2006-2007. Consolidación del desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS” e inclusión en él de nuevas actuaciones**

Se pone en marcha, dentro del proyecto “ENTRE TODOS”, el proyecto de Biblioteca “Una mirada por el mundo” que incluye actividades de animación lectora para mejorar la competencia lingüística y la convivencia. Se describe más adelante.

El proyecto “ENTRE TODOS” obtiene el Segundo Premio Nacional para la Compensación de desigualdades en educación convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia. La concesión del premio se da a toda la comunidad educativa, a todos los servicios del barrio Oliver y a las instituciones educativas, lo que contribuye a reforzar el prestigio educativo del centro y la cohesión de alumnado, profesorado y familias en torno al proyecto.

#### **2.1.6. Curso 2007-2008. Continúa la consolidación del proyecto “ENTRE TODOS” y la inclusión en él de actuaciones dirigidas a las familias**

Se extienden, se intensifican y se renuevan los cursos de formación para profesores que les capacitan para desarrollar las metodologías de “aprendizaje cooperativo”. Se consolida así la utilización de diferentes técnicas pedagógicas como son la tutoría entre iguales, y el



trabajo en pequeños grupos heterogéneos (heterogéneos en cuanto a ritmo de aprendizaje y conducta) que genera un trabajo cooperativo y motivado, creándose así un clima en el que todos se motivan, aprenden y comparten.

Creación de la “Comisión de madres y padres” que se reúne mensualmente para abordar temas relacionados con la vida del centro. El programa se describe más adelante.

El equipo directivo procede a dinamizar la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, elaborando los estatutos, organizando las elecciones correspondientes, elaborando proyectos para que sean desarrollados por los padres, y coordinando el desarrollo de actividades y cursos (“Español para inmigrantes”, “Costura”, “Alfabetización”).

### **2.1.7. Curso 2008-2009. Inclusión en el proyecto de nuevas actuaciones dirigidas a la consecución del objetivo A, y primeros resultados indicativos de mejora**

Puesta en marcha del programa de ayuda entre iguales, “Alumno ayudante”, que se describe más adelante. El programa, basado en el desarrollo de procedimientos de “ayuda entre iguales”, se presenta a la comunidad educativa, a los servicios del barrio y a los representantes de la Administración educativa.

Puesta en marcha del proyecto de innovación “Aprendo a leer mejor” para mejorar la competencia lingüística. Igualmente se describe más adelante.

Durante el curso 2008-2009 ya pudo observarse una mejoría significativa respecto a las características negativas que se observaban al inicio del proyecto:

Mejora de los resultados académicos:

- En el primer ciclo de Primaria aumenta un 2% el número de alumnos que promocionan.
- En el segundo ciclo Primaria aumenta un 4% el número de alumnos que promocionan.
- En el tercer ciclo de Primaria aumenta un 1% el número de alumnos que promocionan.

La relación con las familias mejora:

- Expresan una valoración cada vez más positiva del trabajo realizado en el colegio: aumenta el número de reuniones con los tutores.
- Aumenta la participación de los padres en talleres y actividades de formación.

Se observa una reducción de la conflictividad en el centro:

- Los conflictos entre iguales se reducen en un 3%.
- Los conflictos entre alumnos y profesores se reducen en un 4%.

- Los conflictos entre alumnos gitanos e inmigrantes se reducen en un 2%.

### **2.1.8. Curso 2009-2010. Mejora del diseño del proyecto e introducción de nuevas actuaciones. El proyecto recibe varios reconocimientos**

Elaboración y puesta en marcha del programa “CONVIVIMOS”, recogiendo reflexiones y actuaciones que se han venido desarrollando desde hace varios cursos. El programa se describe más adelante.

El programa “Aprender a ser personas”, incluido en el proyecto “ENTRE TODOS”, obtiene el “Premio Acción Magistral” otorgado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Igualmente el centro obtiene la Placa de Honor de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio.

El entonces Ministerio de Cultura concede el “Premio Crearte” al centro por el desarrollo del proyecto “La Astronomía en el Arte” que trata de educar las emociones a partir de la expresión artística plástica. El proyecto desarrolla una metodología en la que los alumnos expresan las emociones que les suscita la contemplación de un cuadro conocido, se informan sobre el autor y su obra, seleccionan una música que exprese aquellas emociones, y finalizan la actividad realizando su propia obra, inspirándose en el cuadro estudiado y explicándola a los demás compañeros.

### **2.1.9. Cursos 2010-2011 y 2011-2012. Consolidación del proyecto con la incorporación de las últimas actuaciones y con otros reconocimientos**

Se incorpora al proyecto el programa “Iguales porque somos diferentes” para mejorar la acogida de alumnos y familias inmigrantes. El programa se diseñó enriqueciendo los protocolos ya existentes con la experiencia de sus desarrollos, y estableciendo otras medidas para que el centro consiguiera ser una escuela inclusiva. Se describirá el programa más adelante.

El centro, por el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, obtiene el Tercer Premio en el “Concurso nacional de buenas prácticas para el impulso y mejora de la convivencia”, convocado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Igualmente, por el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, el centro consigue el Segundo Premio Autonómico en el “Concurso de premios de buenas prácticas en materia de convivencia” que convocó el Gobierno de Aragón.

Al concluir el curso 2010-2011, el CEIP “Ramiro Solans” había conseguido instaurar una cultura organizativa que había transformado la estructura y el funcionamiento del centro en sentido positivo y hacia los objetivos que se había propuesto. Dicha cultura organizativa incluía los siguientes elementos que actuaban como factores de la mejora: compromiso del profesorado en el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, participación e implicación en su desarrollo de toda la comunidad educativa, generalización del

**Tabla 4**  
**Estrategias y actuaciones del proyecto “ENTRE TODOS” del CEIP “Ramiro Solans” y objetivos del centro a cuya consecución se dirigen. Curso 2013-2014**

OBJETIVOS	ACTUACIONES PARA CONSEGUIR LOS OBJETIVOS
A. Mejorar de manera continua los resultados académicos en cuanto a la consecución de los objetivos curriculares y al desarrollo de las competencias básicas	1. Estrategias del equipo directivo para conseguir un desarrollo eficiente de la docencia
	2. Consolidación de metodologías didácticas basadas en el desarrollo de las competencias
	3. Utilización generalizada de las TIC para el desarrollo del currículo con las metodologías indicadas
	4. Programa “Aprendo por rumbas”
	5. Programa “Aprendo a leer mejor”
	6. Programa de potenciación de la biblioteca “Una mirada por el mundo”
	7. Programa “Rutas Matemáticas”
	8. Programa “Salidas Educativas”
B. Erradicar el absentismo	1. Aviso a inmediato las familias de los alumnos que faltan
	2. Seguimiento quincenal e individualizado del balance de absentismo con las monitoras de las Asociaciones Gitanas
	3. Seguimiento mensual e individualizado del balance de absentismo con las Trabajadoras Sociales del Centro Base del barrio
	4. Quincenalmente o mensualmente, cartas a las familias
	5. En su caso, citación a las familias
	6. “Informes de derivación” para la Comisión de Zona, de acuerdo con las previsiones del Protocolo del “Programa de actuación para la prevención del absentismo escolar” del Gobierno de Aragón
	7. Desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS” que hace interesante la asistencia al centro
	8. Profesorado que motiva y refuerza positivamente a los alumnos
	9. La organización general del centro y de sus enseñanzas se han adaptado expresamente a las peculiares características del alumnado, lo que facilita la asistencia asidua del alumnado
	10. La proximidad y la disponibilidad del equipo directivo y del profesorado hacia los alumnos y las familias facilita igualmente la asistencia asidua del alumnado
C. Crear un clima positivo de convivencia sobre la base del respeto, la solidaridad y la colaboración	1. El programa “Aprender a ser personas” se desarrolla dentro del Plan de “Acción Tutorial Sistematizada”
	2. Programa “Normas democráticas”. Reducir de manera continuada el número de conflictos con alumnado inmigrante
	3. Programa “Alumn@ Ayudante/Mediador”
	4. Programa “Aulas felices”
	5. Programa “Juegos de patio”
	6. Programa “Observatorio de la convivencia”
D. Consolidar procedimientos y mecanismos de participación de las familias en la consecución de los objetivos del centro	1. Programa “Comisión de padres y madres”
	2. Programa “Talleres de madres”
	3. Programa “Charlas formativas”
E. Conseguir que el centro llegue a ser una escuela inclusiva abierta al barrio	1. Participación en la “Mesa de agentes sociales”
	2. Participación en la “Mesa de infancia”
	3. Participación en la “Asociación de vecinos”

trabajo en equipo, innovación permanente y formación previa para el desarrollo y perfeccionamiento de las diferentes actuaciones, y aplicación sistemática del análisis, el debate, la reflexión y el consenso para el desarrollo, mejora y ampliación del proyecto “ENTRE TODOS”

## **2.2. Estrategias y actuaciones del proyecto “ENTRE TODOS” y objetivos a cuya consecución se dirigen. Curso 2013-2014**

El proyecto “ENTRE TODOS” está constituido por un conjunto de estrategias y actuaciones que tienen todas ellas como finalidad conseguir los cinco objetivos básicos del mismo proyecto que, por ser tales, son también los objetivos del centro.

Los objetivos cuya consecución persiguen las diversas estrategias y actuaciones pueden verse en la tabla 4.

### **2.2.1. Estrategias y actuaciones para conseguir el objetivo A. Mejorar de manera continua los resultados académicos en cuanto a la consecución de los objetivos curriculares y al desarrollo de las competencias básicas**

Las principales estrategias desarrolladas para la consecución del objetivo A son las siguientes:

- Estrategias del equipo directivo para conseguir un desarrollo eficiente de la docencia:

Organización de los recursos humanos disponibles de manera que se priorice el apoyo educativo dentro del aula; adscripción del profesorado al grupo de clase más acorde con su perfil profesional y personal; organización de las enseñanzas de manera que sobre un mismo grupo incida el menor número de maestros posible; consolidación entre el profesorado de mecanismos de coordinación sistemática y eficaz.

- Consolidación de metodologías didácticas basadas en el desarrollo de las competencias.

El profesorado en su conjunto utiliza metodologías didácticas que proponen a los alumnos tareas que les exijan poner en práctica, de forma integrada, conocimientos, habilidades y actitudes, para resolver los problemas ubicados en los diferentes contextos que dichas tareas les proponen. Igualmente todos los profesores programan el desarrollo del currículo partiendo de la interrelación entre áreas y competencias.

- Utilización generalizada de las TIC para el desarrollo del currículo con las metodologías indicadas.

De una parte, se tomó en consideración para priorizar el uso de las TIC que el alumnado del centro no cuenta en sus hogares con los recursos informáticos más comunes; y de otra parte, se comprobó que, probablemente a causa de dicha carencia, la utilización de las TIC en el trabajo de clase resultaba altamente motivadora para los alumnos, porque se aplicaban más gustosamente a la realización de las tareas que se les encomendaban y mejoraban su capacidad de atención y su autonomía en el proceso de aprendizaje. Finalmente el desarrollo de las competencias relativas al uso de las TIC constituye uno de los cometidos ineludibles de la educación, que tiene un componente de promoción social evidente.

Los principales recursos del centro en TIC son los siguientes:

- Pizarras digitales en todas las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, para cuya utilización se habilita tanto a los maestros como a los alumnos. Todo el material curricular de todas las áreas está disponible para las pizarras digitales.
- Tablets para todos los alumnos de 3<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria. Las tablets complementan el cuaderno de trabajo del alumno en las distintas áreas curriculares.
- Blogs de Aula, a través de los cuales los profesores difunden materiales de refuerzo en áreas curriculares críticas, ofrecen “actividades realizadas” como modelos para que sirva de ayuda a los alumnos cuando realicen las actividades que se les proponen, y además, a través de los blogs, se comunican con los alumnos, incluso para ayudarles en la realización de los deberes escolares. Los alumnos participan en los Blog de Aula con sus comentarios, aportaciones y trabajos. Un número considerable de alumnos consultan la página del centro y los blogs en los ordenadores de la biblioteca, porque no disponen de recursos informáticos en su hogar.
- Página web <http://www.catedu.es/ceipramirosolans/>. Como plataforma de información e interacción de todos los miembros de la comunidad educativa. La web contiene todos los Blog de Aula.

El desarrollo de la competencia lingüística es la clave para conseguir el desarrollo de las demás competencias. Las principales actuaciones para contribuir a este desarrollo son las siguientes:

- El programa “Aprendo por rumbas”, que ha sido creado por profesores del centro, es un método de aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la música y del canto.

Este proyecto parte de un centro de interés muy cercano al alumnado del centro como lo es un tipo de composición musical característico del pueblo gitano (la rumba) al que pertenecen la mayoría de los alumnos del centro, como ya se ha indicado. Todos los recursos y actividades de este método se articulan didácticamente alrededor de un personaje dinamizador llamado “Lolailo”; un niño gitano que, a lo largo del desarrollo del programa, presenta a su familia, amigos y mascotas, en situaciones diversas. Es alrededor de estas situaciones que se organizan las actividades propuestas.

El contenido curricular implícito en dichas actividades se estructura en tres bloques; pregrafías, vocales y consonantes. A cada vocal y a cada consonante le corresponde una rumba específica. Además, las palabras que se trabajarán en las actividades escritas se presentan a través de cuentos en los que se pone de manifiesto todo un repertorio de valores como la solidaridad, el respeto hacia las peculiaridades culturales y personales, etc.

El programa se desarrolla en Educación Infantil durante una hora diaria, por parte de la profesora-tutora, y constituye el instrumento didáctico básico para el aprendizaje de la lectoescritura; pero también un método para la educación en valores.

- El programa “Aprendo a leer mejor” ha sido creado por la maestra especialista de Audición y Lenguaje y aplicado de forma conjunta con los profesores-tutores en 3.º de Educación Infantil y de 1.º y 2.º de Educación Primaria, durante una sesión semanal. Es una estrategia didáctica para subsanar los errores más comunes en los que suelen incurrir los alumnos cuando leen o escriben. Por una parte, desarrolla el lenguaje oral mejorando la capacidad del alumno de producir frases sencillas, con pronunciación y estructuras adecuadas; de otra parte, desarrolla el lenguaje escrito, aplicando la misma metodología de construcción de frases a su expresión escrita. Las metodologías utilizadas son muy variadas (juegos, dinámica de grupos, software educativo) y se centran especialmente en la aplicación de las normas básicas que rigen el intercambio lingüístico, y entre ellas la que exige la utilización de un vocabulario preciso y adecuado. No obstante, el método, que plantea sus actividades en contextos naturales muy variados correspondientes a diversas áreas del currículo, anima a los alumnos a expresar sus sentimientos y percepciones, oralmente o por escrito, fomentando así su espontaneidad y el desarrollo de su creatividad.
- El programa de potenciación de la biblioteca “Una mirada por el mundo” desarrolla un repertorio de actividades alrededor de los libros con el objetivo de fomentar la lectura entre un alumnado que, en la mayoría de los casos, no cuenta con libros en su hogar, ni con modelos de lectores en su familia. Este programa se desarrolla físicamente en la biblioteca y ocupa una hora semanal en horario lectivo, y otros momentos durante los recreos o en horario extraescolar. El programa “Una





mirada por el mundo” incluye actividades variadas diseñadas por una comisión de trabajo, que tienen como contenido de la lectura que se trata, entre otros temas, los relativos a los países de origen de los alumnos. En todo caso, las actividades siempre tratan de fomentar el préstamo de libros y el uso de la biblioteca en los horarios de su apertura. Entre las actividades destaca “el cuentacuentos”, en la que participan tanto profesores como padres que, en ocasiones, utilizan su lengua de origen en las narraciones.

Otras competencias básicas son desarrolladas por las siguientes actuaciones:

- El programa “Rutas Matemáticas” se dirige a desarrollar la competencia matemática. El programa consiste en esencia en la aplicación al mundo real de los conocimientos y habilidades matemáticas. Los profesores-tutores de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria –cursos en los que se desarrolla este programa– eligen un itinerario urbano, programan las actividades de aplicación de las competencias matemáticas que realizarán los alumnos durante el recorrido, y elaboran un dossier con estas actividades para cada alumno. Una vez que los alumnos vuelven al centro, se pone en común el trabajo realizado y se extraen las conclusiones pertinentes. El programa ocupa tres horas de horario lectivo, en salidas bimensuales.
- El programa “Salidas Educativas” se dirige preferentemente a reforzar los aprendizajes relativos a la competencia de conocimiento y dominio del medio físico y social, si bien se trabajan todas las competencias. El alumnado del centro tiene pocas oportunidades de conocer otros entornos naturales y sociales, además del entorno propio, muy limitado, dada la precariedad de las condiciones socioeconómicas de sus familias. El profesorado responsable de la actividad decide el lugar que se visitará en función del contenido curricular y de los aprendizajes correspondientes que se quieren reforzar, y diseña las actividades que realizarán los alumnos. Este programa es desarrollado por todos los grupos de Educación Infantil y Primaria. Se realizan dos salidas por trimestre, en horario lectivo de mañana, y las salidas ocupan alrededor de tres horas y media. El centro subvenciona parte de los gastos que supone la salida y muy frecuentemente se utilizan los transportes públicos para los desplazamientos.

### **2.2.2. Estrategias y actuaciones para conseguir el objetivo B. Erradicar el absentismo**

Las “estrategias directas” desarrolladas para la erradicación del absentismo escolar en el centro son las siguientes:

- Diariamente, aviso inmediato a las familias de todos los alumnos que faltan.
- Seguimiento quincenal e individualizado del balance de absentismo con los monitores de las Asociaciones Gitanas.
- Seguimiento mensual e individualizado del balance de absentismo con los Trabajadores Sociales del Centro Base del barrio.
- Quincenalmente o mensualmente, cartas a las familias informándoles resumidamente de las incidencias relativas a la asistencia a clase de sus hijos.
- En su caso, citación a las familias para que acudan a una entrevista con la directora y jefa de estudios del centro, con el objetivo de planificar conjuntamente estrategias para atajar un determinado problema de absentismo.
- Elaboración de los correspondientes “Informes de derivación” para la Comisión de Zona, de acuerdo con las previsiones del Protocolo del “Programa de actuación para la prevención del absentismo escolar” del Gobierno de Aragón<sup>1</sup>.

Las “estrategias indirectas” desarrolladas para la erradicación del absentismo escolar en el centro son las siguientes:

- El desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS” constituye la actuación que más decisivamente está contribuyendo a la reducción continuada de la tasa de absentismo, porque pretende, entre otros objetivos, crear un centro integrador y, en efecto, está consiguiendo motivar al alumnado y a sus familias para que se interesen activamente por los aprendizajes y por las actividades del centro.
- En la práctica educativa y docente cotidiana, el profesorado motiva y refuerza positivamente a los alumnos, de manera constante y continuada.
- La organización general del centro y de sus enseñanzas se han adaptado expresamente a las peculiares características del alumnado.
- La proximidad y la disponibilidad del equipo directivo y del profesorado, respecto del alumnado y de las familias, son actitudes cotidianas, constantes y continuadas de la práctica directiva, educativa y docente de aquellos.

### **2.2.3. Estrategias y actuaciones para conseguir el objetivo C. Crear un clima positivo de convivencia sobre la base del respeto, la solidaridad y la colaboración**

El centro desarrolla un modelo integrado de convivencia que no se limita reaccionar ante los problemas, sino que prevé actuaciones preventivas y adopta un enfoque amplio, global y proactivo para mejorar el clima de convivencia y las relaciones interpersonales. Este diseño se concreta en cuatro programas que representan señas de identidad del centro y que van más allá del mero objetivo de mejorar la convivencia, incidiendo también en aspectos como la participación de las familias y los alumnos para la consecución de los objetivos del centro, la mejora de los resultados académicos y de la calidad educativa en general, el fortalecimiento del prestigio educativo del centro, etc. Estos cuatro programas, que constituyen el proyecto “Convivimos”, son los siguientes:

- El programa “Aprender a ser personas” se desarrolla dentro del Plan de “Acción Tutorial Sistematizada” y tiene como objetivo el acompañar a los alumnos en el proceso de construcción de su propia personalidad, de manera que consigan desarrollar competencias sociales, cívicas, de iniciativa y autonomía personal, que perfilen finalmente una personalidad ajustada emocionalmente, capaz de autodominio y de libertad. El programa pretende potenciar la empatía como una habilidad que permita a los alumnos conocer y comprender mejor a los demás, y que igualmente le permita relacionarse de forma positiva con ellos; utilizando el diálogo como estrategia básica en los conflictos, fomentando valores prosociales (respeto, responsabilidad individual y colectiva, solidaridad, etc.) y previniendo la aparición de conductas de riesgo social. Desde esta

1. Prevención del Absentismo Escolar, Gobierno de Aragón

perspectiva, los contenidos básicos de este programa se agrupan en los siguientes bloques:

- Autoestima/autoconocimiento.
- Emociones.
- Habilidades sociales.
- Resolución de conflictos.
- Valores prosociales.

El programa “Aprender a ser personas” tiene un carácter transversal porque la aplicación y el desarrollo de las competencias que implica, se extienden a todos los ámbitos de la vida de los alumnos y no sólo al ámbito escolar; es decir, las competencias se desarrollan y aplican en la familia, en el grupo de amigos, en las actividades lúdicas o deportivas y, naturalmente, en las actividades académicas estrictas.

Las actividades que integran el programa son así muy variadas y tratan de favorecer la comunicación, el intercambio, la cooperación, el debate y la empatía, que se trabajan sobre las propias vivencias del alumno en diferentes ámbitos (familia, escuela, amigos).

Las actividades que por su contenido suponen trabajo individual o requieren materiales de trabajo, se presentan en formato electrónico, pero también se incluyen actividades como encuentros, fiestas y celebraciones interculturales, relatos, dramatizaciones, etc.

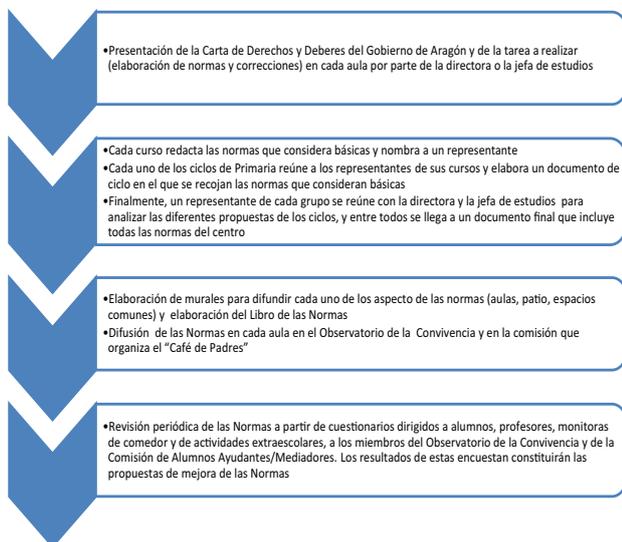
El Programa –que se aplica especialmente en el 3<sup>er</sup> ciclo de la Educación Primaria en una sesión semanal– ha permitido sistematizar y dar contenido a la acción tutorial que desarrolla el centro.

El programa “Aprender a ser personas” forma parte de la filosofía del centro y constituye un proyecto consolidado y firme que se va enriqueciendo curso a curso con las aportaciones de los alumnos y profesores.

- El programa “Normas democráticas” pretende que las normas básicas del centro y sus adaptaciones, correcciones y modificaciones, sean elaboradas a través de la participación democrática del alumnado, para que los alumnos adquieran así un mayor compromiso en su cumplimiento. Las normas así elaboradas afectan a todas las personas que trabajan en el centro: profesores, alumnos, monitoras de comedor, conserje, responsables de la limpieza, responsables y monitores de los programas educativos específicos.

El proceso de elaboración de las normas sigue los pasos que se indican en la figura 2.

**Figura 2**  
**Proceso de elaboración de las Normas en el CEIP “Ramiro Solans”**



- El programa “Alumn@ Ayudante/Mediador” es otra de las señas de identidad del centro. El objetivo es el de implicar al alumnado en la consecución de un clima de convivencia armónico; para ello se constituye a determinados alumnos en promotores de ese clima de convivencia y en mediadores de los conflictos. A estos alumnos se les denomina Alumnos Ayudantes/Mediadores y llegan a ser verdaderos líderes de su grupo, que fomentan la colaboración y el respeto entre sus iguales, ayudan a mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos, aprenden y practican estrategias de resolución de los conflictos, las transfieren a sus compañeros favoreciendo su participación en dicha resolución; y contribuyen al afianzamiento de los valores de ciudadanía, propiciando la responsabilidad compartida del alumnado en el desarrollo de un clima de convivencia armónica.

Hasta su consolidación durante el curso 2010-2011, el programa pasó por las siguientes fases de construcción:

1. **Sensibilización y formación del profesorado (curso 2008-2009):** el contenido y propósito del programa fue asumido por todo el profesorado tras la reflexión y el debate sobre sus ventajas y dificultades. Posteriormente se formó al profesorado y al equipo directivo. Finalmente el proyecto fue aprobado en Claustro y el Consejo Escolar y presentado a toda la comunidad educativa en el curso 2008-2009.

A partir de este momento, la directora y jefa de estudios coordinaron la implantación y desarrollo del programa con sesiones quincenales de control y seguimiento.

2. **Información y motivación del alumnado.** Se presentó, sistemática y pormenorizadamente el programa a los grupos de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria. Esta presentación-formación incluye entre sus contenidos aspectos como quiénes formamos parte del colegio (no sólo los profesores), para qué venimos al colegio, qué es un conflicto, quién nos puede ayudar, qué es un Alumn@ Ayudante y cuáles son sus cualidades, y cuándo y cómo debe intervenir.

3. **Proceso de selección:** una vez conocido el programa, los alumnos de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria eligieron a tres compañeros que responden al perfil del alumno ayudante/mediador. Estos alumnos así elegidos se constituirán en líderes naturales del grupo.

4. **Proceso de formación de los alumnos ayudantes/mediadores.** Los alumnos elegidos son formados sobre los siguientes contenidos: técnicas de observación, la empatía, la escucha activa, el conflicto (qué es un conflicto, por qué se producen, qué podemos hacer para resolverlos y pasos a seguir al respecto). Se trata también de crear un cierto sentimiento de grupo que afiance entre estos alumnos ayudantes/mediadores una especial ética de exigencia y responsabilidad.

5. **Presentación oficial.** Para reforzar su autoridad, su espíritu de grupo y la ética a la que se ha aludido, se les presenta anualmente en el Festival de la Convivencia de Navidad, en el que participa toda la comunidad educativa. En el acto de presentación se les entrega el carnets de Ayudante/Mediador, el diploma con su nombramiento y el brazalete que los identifica.

6. **Comisión de Convivencia de los alumnos ayudantes/mediadores (a partir del curso 2009-2010).** Se institucionalizó una comisión integrada por todos los alumnos ayudantes/mediadores con el objeto de acumular y perfeccionar las experiencias de estos alumnos en la resolución de conflictos. Se analizan los conflictos en los que han intervenido, tomando como referencia la ficha donde se recogen los datos relativos al mismo (alumnos que han intervenido, la descripción de los hechos, dificultades surgidas, actuaciones de resolución desarrolladas). Cada alumno ayudante/mediador dispone de un cuaderno que recoge todos estos aspectos. Analizadas todas las informaciones, se discuten y establecen procedimientos que mejorarían los aplicados. Esta Comisión de Convivencia permite mantener la ilusión inicial entre los alumnos ayudantes sobre la importancia del programa, y realizar el seguimiento de su eficacia.



7. Evaluación continua. Para evaluar la eficacia del programa “Alum@ Ayudante/Mediador” se aplican cuestionarios dirigidos al resto de alumnos, a profesores, monitoras de comedor y a los propios alumnos ayudantes/mediadores. Se recoge información sobre los siguientes aspectos:

- Cuestionario dirigido a alumnos: ¿cuántas veces te han atendido los ayudantes/mediadores?, ¿has pedido ayuda? Describe situaciones en las que te han ayudado y cómo lo han hecho. ¿Qué piensas de los alumnos ayudantes/mediadores?, ¿te gustaría ser uno de ellos?
- Cuestionario dirigido a profesores, monitoras de comedor: indica en qué situaciones has observado la intervención de un alumno/mediador, ¿cómo proceden en sus intervenciones?, ¿han demandado ayuda?, ¿cómo valoras su intervención?

- El programa “Aulas felices”, que inició su andadura muy recientemente en el curso 2012-2013, constituye un programa transversal de educación de la personalidad y del carácter, que se aplica por parte del todo el profesorado a todos los alumnos, en todos los tiempos de la vida escolar, aunque su desarrollo tiene unos tiempos específicos de tratamiento exclusivo e intensivo. Su objetivo es el de desarrollar en los alumnos de una personalidad equilibrada, fructífera, que consiga desplegar todas sus potencialidades intelectuales, emocionales, sociales y espirituales; una personalidad, en definitiva, feliz. Se pretende que, a tenor de la práctica educativa que a este respecto desarrollen los profesores, se cree en la escuela, por la conducta constructiva del profesorado y de los alumnos, un clima de equilibrio, trabajo sereno y cordialidad; clima que, a través de los alumnos, se habría de transferir a las familias.

El programa se articula sobre dos ejes temáticos fundamentales:

1. Desarrollar la capacidad de “Atención Plena”, con actividades especialmente diseñadas. Se entrena a todos los alumnos del centro para que vayan consiguiendo vivir todos los momentos del día, y específicamente los escolares, con serenidad y plena consciencia de lo que estén haciendo o de lo que esté sucediendo. Este entrenamiento trata de conseguir que esta actitud de “atención plena” constituya un mecanismo espontáneo, un estilo de vida.

Las actividades “de atención plena” se programan como rutina diaria que se desarrolla en momentos fijos, por ejemplo, un momento para saborear un alimento (galleta, chocolate, pasas, frutos secos, mandarina, etc.), para disfrutar de una ima-

gen o de una composición musical. En la actividad “Un guijarro en el bolsillo”, los alumnos seleccionan un objeto pequeño que llevan en el bolsillo para recordar, al tocarlo con cierta asiduidad, que, si quieren, pueden ser más conscientes del momento que viven o que deben controlar una emoción que en ese momento les está desequilibrando (contrariedad, ira, envidia, desánimo, etc.). También puede servirles para recordarles que deben enfrentar una tarea cotidiana penosa o aburrida, con la que se encuentran en el momento de tocar su recordatorio, y realizarla con plena consciencia y voluntariedad. El profesorado induce a los alumnos a poner en marcha estas actividades en determinados momentos de la jornada escolar: subida del recreo, finalización de la clase de Educación Física en Primaria y de Psicomotricidad en Educación Infantil, y en momentos de conflicto.

2. Desarrollar “Fortalezas personales”. Se trata de desarrollar determinadas capacidades del carácter que permiten a cada individuo tomar posesión plena de sí mismo, de manera que pueda realizar las acciones que decida hacer, libremente, sin ningún condicionamiento interior o exterior. Las actividades para desarrollar las “fortalezas personales” se dirigen así a conseguir que los alumnos cultiven su vida interior. Se plantean actividades para trabajar las siguientes fortalezas:

- Conocimiento (creatividad, curiosidad, objetividad, apertura mental, amor por el aprendizaje, perspectiva)
- Coraje (valentía, perseverancia, integridad, vitalidad)
- Humanidad (amor, amabilidad, inteligencia social)
- Justicia (civismo, sentido de la justicia, liderazgo)
- Moderación (capacidad de perdonar, modestia, prudencia, autocontrol)
- Trascendencia (apreciación de la belleza, gratitud, esperanza, sentido del humor, espiritualidad).

El centro espera que este ambicioso proyecto educativo constituya también otra de sus señas de identidad.

- El programa “Juegos de patio” prevé un conjunto de juegos deportivos y tradicionales (fútbol, baloncesto, balón prisionero, comba, goma, juegos de suelo) para cuyo desarrollo se les asigna unos espacios determinados. Los juegos se desarrollan bajo la responsabilidad de profesores concretos, durante los tiempos de recreo. Se ha logrado así que el patio se convierta en un espacio educativo más, en el que todos los alumnos se integran en una dinámica de juegos, evitándose con ello el aislamiento en casos puntuales, y previniendo así la aparición de

conflictos, al tiempo que se favorece la convivencia entre niños de edades y culturas distintas.

- El programa “Observatorio de la convivencia”. El Observatorio de la convivencia está constituido por una comisión formada por la directora, la jefa de estudios, los coordinadores de cada ciclo, dos representantes del grupo de alumnos ayudantes/mediadores, dos madres o padres y la monitora de comedor. Esta comisión se reúne con una periodicidad bimensual con el objetivo de contribuir al desarrollo de un trabajo coordinado de todos los miembros de la comunidad educativa que consiga un clima de convivencia armónica en el centro. El Observatorio realiza las siguientes tareas:
  - Valorar el estado de la convivencia en el centro.
  - Plantear propuestas para mejorar el clima de convivencia.
  - Considerar situaciones graves de conflicto y proponer soluciones.
  - Revisar y adaptar las normas del centro.
  - Lograr la participación democrática de toda la comunidad educativa en la promoción de un clima de convivencia armónica.

#### **2.2.4. Estrategia y actuaciones para conseguir el objetivo D. Consolidar procedimientos y mecanismos de participación de las familias en la consecución de los objetivos del centro**

- Programa “Comisión de padres y madres”. Una comisión de representantes de las madres y de los padres de los alumnos se reúne bimensualmente con la directora y la jefa de estudios, de una parte, para ser informados del desarrollo de los programas del centro y, en especial, sobre los relativos a la mejora de la convivencia; de otra parte, para solicitar su colaboración en el desarrollo de los programas en los que dicha colaboración de las familias está prevista, y para que presenten propuestas de mejora a todos los niveles; y finalmente para que, conociendo las familias los procedimientos de resolución de conflictos y los programas de formación y educación de la personalidad y del carácter de sus hijos, puedan extrapolar estos procedimientos a sus hogares y puedan igualmente secundar, también en sus hogares, los programas de formación de la personalidad.
- Programa “Talleres de madres”. Estos talleres son organizados por el centro con la colaboración de voluntarios especialistas en las temáticas de cada taller, pertenecientes a la “Asociación Universitaria”. Los talleres se desarrollan en los locales del centro, en horario lectivo, desde octubre a mayo, y responden en su contenido a las demandas concretas de formación que expresan las madres. Durante el curso 2013-2014 estuvieron en marcha los siguientes talleres:
  - Costura, con 20 participantes, de la comunidad gitana e inmigrantes, se desarrolla los lunes y los miércoles de 15 a 16,30 horas.
  - Español para inmigrantes, con 18 madres inmigrantes, se desarrolla los martes y los jueves, de 15 a 16,30 horas.
  - Cocina, con 10 participantes de la comunidad gitana e inmigrantes, se desarrolla los viernes de 9,30 a 11 horas.

Estos cursos, que adoptan la forma didáctica de talleres, constituyen una herramienta más para acercar a las familias al centro, mejorar la autoestima personal de las madres y mejorar igualmente su formación, promocionándolas social y culturalmente.

- Programa “Charlas formativas”. Las charlas se ofrecen a las familias y tratan sobre temas de interés general: hábitos alimentarios, educación para la salud; educación de los hijos, etc. Se programa una charla por trimestre, en los locales del centro, los viernes, de 15 a 16,30 horas. Además de contribuir como otros programas al acercamiento de las familias al cen-

tro, las “Charlas formativas” proporcionan criterios para que los padres y las madres apoyen y secunden en sus hogares las actuaciones formativas que el centro desarrolla con sus hijos, porque los contenidos de las charlas tienen como base los mismos principios y valores educativos que los programas del proyecto “ENTRE TODOS” (y a veces los mismos contenidos). Además estas charlas constituyen un medio de promoción social y cultural.

#### **2.2.5. Estrategias y actuaciones para conseguir el objetivo E. Conseguir que el centro llegue a ser una escuela inclusiva abierta al barrio**

El centro, desde que inició el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, se sintió y se siente formando parte de la comunidad del barrio Oliver donde está ubicado, y por ello participa en las iniciativas cívicas y sociales, tanto públicas como privadas, para la promoción social y cultural del barrio, integrándose en las estructuras de los servicios sociales que trabajan en este núcleo urbano para la mejora de diferentes aspectos educativos, sociales, culturales, sanitarios, etc. Concretamente profesores y miembros del equipo directivo del centro participan en las siguientes iniciativas:

- Participación en la “Mesa de agentes sociales”. Se convoca mensualmente por parte de representantes de distintos servicios sociales y centros escolares del barrio Oliver, para estudiar necesidades del barrio relativas a salud, educación y participación ciudadana; y para diseñar programas de atención a esas necesidades.
- Participación en la “Mesa de infancia”. Se convoca mensualmente por parte de representantes de los servicios sociales y los centros escolares del barrio Oliver más directamente relacionados con la infancia para organizar actividades conjuntas.
- Participación en la “Asociación de vecinos”. Representantes del centro acuden a las reuniones mensuales de la Asociación de Vecinos del Barrio Oliver para conocer el punto de vista de sus asociados sobre las necesidades del barrio y en qué medida puede colaborar el centro a atenderlas. Al mismo tiempo se les informa sobre la marcha de los programas desarrollados por el centro y se concreta la colaboración que la Asociación puede prestar al respecto, en especial en cuanto a fomentar la participación de las familias.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Resultados respecto a la consecución del objetivo A. Mejorar de manera continua los resultados académicos en cuanto a la consecución de los objetivos curriculares y al desarrollo de las competencias básicas**

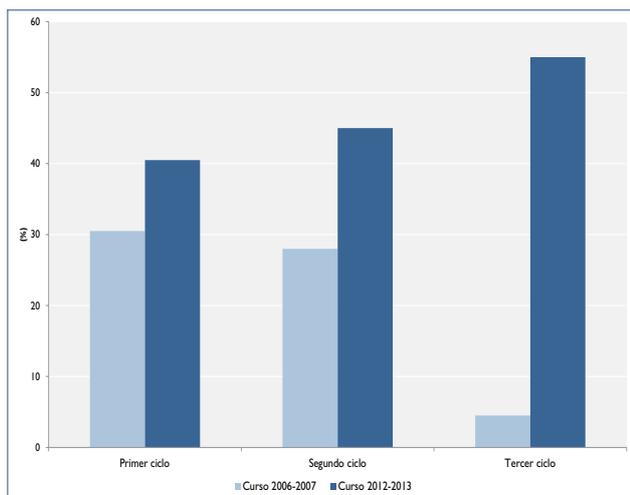
##### **3.1.1. Resultados respecto al indicador A1. Reducir de manera continuada los desfases curriculares significativos de los alumnos**

Al finalizar el curso 2013-2014 los desfases curriculares verdaderamente significativos se observaban tan sólo entre los alumnos con necesidades educativas especiales, que precisan adaptación curricular significativa, cuando antes del desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS” estos desfases se observaban en casi todo el alumnado. Ahora el resto de alumnos que no llegan a superar los objetivos mínimos presentan, sin embargo, desfases curriculares poco significativos, la mayoría de los cuales se espera corregir en los cursos sucesivos.

##### **3.1.2. Resultados respecto al indicador A2. Reducir de manera continuada la tasa de alumnos que no promocionan al concluir cada ciclo**

Tomando como referencia las Actas de Evaluación, la evolución de los porcentajes de alumnos que promocionan al ciclo siguiente, con

**Figura 3**  
Evolución de la tasa de alumnos que promocionan al ciclo siguiente entre el curso 2006-2007 y el 2012-2013 en el CEIP “Ramiro Solans”



critérios de promoción alcanzados, desde que se inició el proyecto “ENTRE TODOS” hasta el curso 2012-2013, son los que se indican en la figura 3.

### 3.1.3. Resultados respecto al indicador A3. Mejorar de manera continuada los resultados en las evaluaciones censales de diagnóstico

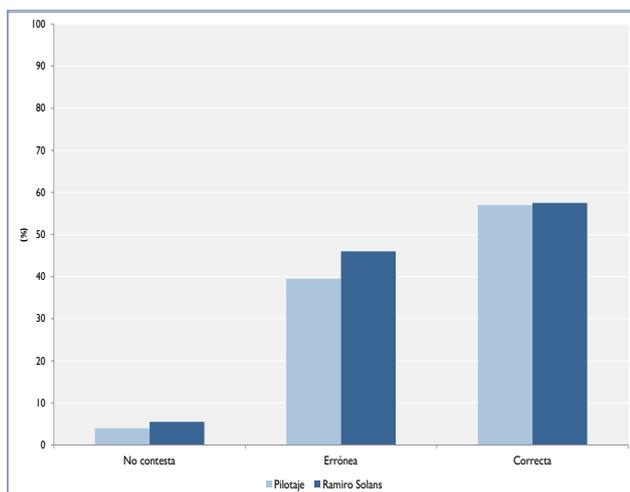
En las Evaluaciones Censales de Diagnóstico relativas a la Competencia de dominio del Medio Físico y Social, que tuvieron lugar durante el curso 2012-2013, el CEIP “Ramiro Solans”, obtuvo resultados positivos cuando se comparan dichos resultados con los del Pilotaje, como puede verse en las figuras 4, 5 y 6.

## 3.2. Resultados respecto a la consecución del objetivo B. Erradicar el absentismo

### 3.2.1. Resultados respecto al indicador B1. Reducir de manera continuada la tasa de absentismo total (superior al 50% de la horas lectivas) en los cursos de Educación Infantil

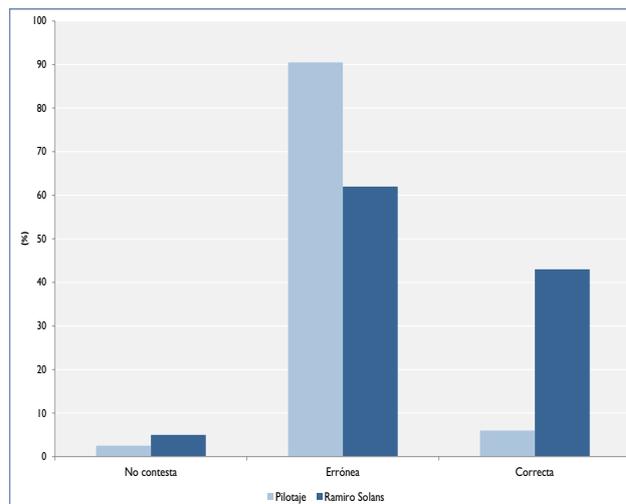
**Figura 4**

Comparación entre los resultados obtenidos por el CEIP “Ramiro Solans” y los del Pilotaje en la Evaluación Censal de Diagnóstico del curso 2012-2013, correspondientes a la competencia “Utiliza pruebas cuantificadas”



**Figura 5**

Comparación entre los resultados obtenidos por el CEIP “Ramiro Solans” y los del Pilotaje en la Evaluación Censal de Diagnóstico del curso 2012-2013, correspondientes a la competencia “Explica fenómenos científicos”



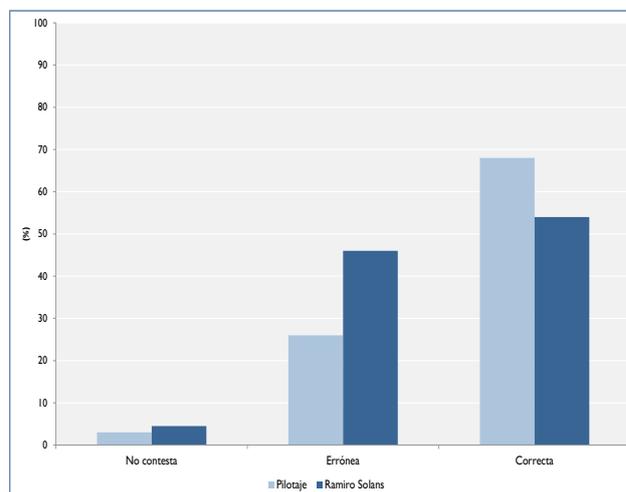
Desde que se puso en marcha el proyecto “ENTRE TODOS”, en Educación Infantil se han reducido de forma muy significativa los casos de “absentismo total”, es decir, los casos de inasistencia de alumnos matriculados durante todos los días lectivos del curso académico. Por otra parte el “absentismo parcial” de los alumnos de Educación Infantil, es decir, de alumnos que no asisten al centro más del 20% de los días lectivos se ha reducido en un 85% en el mismo periodo.

### 3.2.2. Resultados respecto al indicador B2. Reducir de manera continuada la tasa de absentismo superior al 20% en los cursos de Educación Primaria

En Educación Primaria no existían casos de “absentismo total” y, tomando como base los datos del Protocolo de Absentismo y según los correspondientes registros cuantificados, los niveles de absentismo han bajado sustancialmente, y así, como puede verse en la figura 7, el absentismo de los alumnos de Primaria ha pasado de 20,1% de alumnos que superan el 20% de inasistencias en todo el curso académico 2006-2007, a un 7,1% de inasistencias superiores al 20% de los días lectivos durante el curso 2012-2013.

**Figura 6**

Comparación entre los resultados obtenidos por el CEIP “Ramiro Solans” y los del Pilotaje en la Evaluación Censal de Diagnóstico del curso 2012-2013, correspondiente a la competencia “Identifica temas científicos”



### 3.3. Resultados respecto a la consecución del objetivo C. Crear un clima positivo de convivencia sobre la base del respeto, la solidaridad y la colaboración

#### 3.3.1. Resultados respecto al indicador C1. Reducir de manera continuada el número de conflictos entre iguales

A lo largo de los siete últimos cursos académicos, entre los cursos 2006-2007 y 2012-2013, y con el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, el número de conflictos entre iguales se ha reducido en un 70,4% (véase la figura 8).

#### 3.3.2. Resultados respecto al indicador C2. Reducir de manera continuada el número de conflictos con alumnado inmigrante

A lo largo de los siete últimos cursos académicos, entre los cursos 2006-2007 y 2012-2013, y con el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, el número de conflictos con alumnado inmigrante se ha reducido en un 66,7% (véase la figura 8).

#### 3.3.3. Resultados respecto al indicador C3. Reducir de manera continuada el número de conflictos entre alumnos y profesores

A lo largo de los siete últimos cursos académicos, entre los cursos 2006-2007 y 2012-2013, y con el desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”, el número de conflictos entre alumnos y profesores se ha reducido en un 66,6% (véase la figura 8).

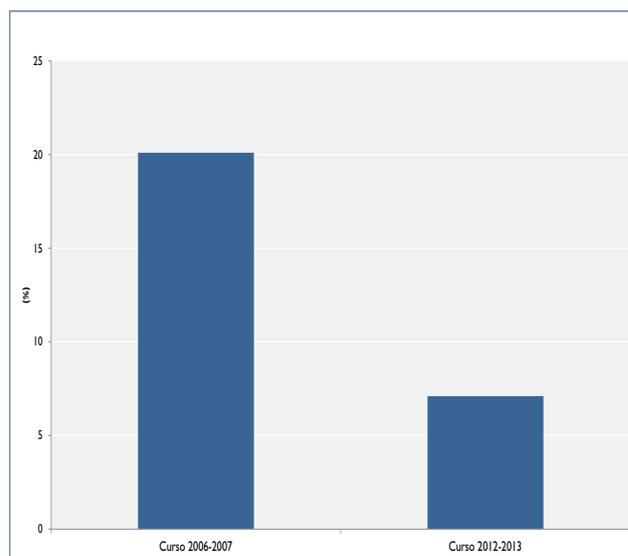
### 3.4. Resultados respecto a la consecución del objetivo D. Consolidar procedimientos y mecanismos de participación de familias en la consecución de los objetivos del centro

#### 3.4.1. Resultados respecto al indicador D1. Los padres y las madres tienen una opinión muy positiva respecto a las actuaciones y los objetivos del centro, los comprenden y los practican en lo que les corresponde

De las encuestas pasadas a las familias y del diálogo entre el profesorado y el equipo directivo con las madres y los padres, se han obtenido las siguientes conclusiones respecto a su opinión sobre el centro y su integración en el mismo:

- Se ha afianzado una actitud de respeto a la diversidad cultural del alumnado del centro, y una valoración positiva de la misma.
- Las familias perciben, respecto del profesorado y al equipo directivo, una inequívoca actitud de cercanía, ayuda y confianza.
- Los padres y madres expresan con sus palabras y con sus acciones una actitud permanente de respeto hacia el personal del centro y hacia sus iniciativas.
- Las madres y los padres hacen patente, de manera constante, su disposición a relacionarse y colaborar entre ellos, por encima de las diferencias culturales y de procedencia.
- Los padres y las madres constatan la implicación comprometida del equipo directivo y del profesorado en todos los programas del centro.
- Las madres y los padres comprenden la necesidad de colaborar con el profesorado y con los alumnos, conformando equipos para el desarrollo de actuaciones concretas y colaboran efectivamente.
- Los padres y las madres valoran muy positivamente y apoyan la construcción de modelos de convivencia, y especialmente el programa “Alumno Ayudante/Mediador”.

Figura 7  
Evolución entre el curso 2006-2007 y 2012-2013, del porcentaje de alumnos absentistas que superan el 20% de inasistencias de los días lectivos del curso, en el CEIP “Ramiro Solans”

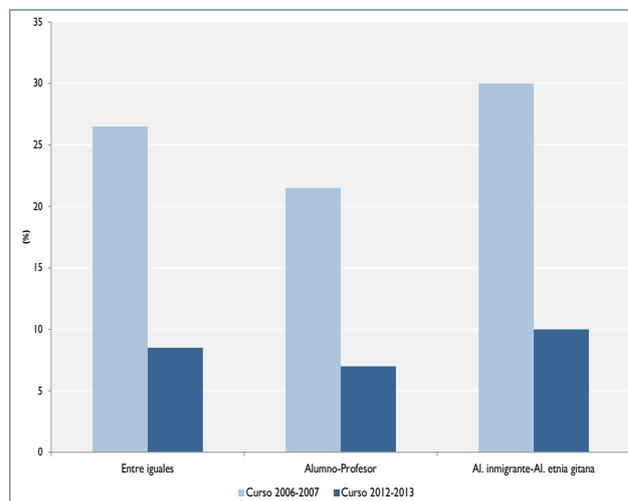


- Las madres y los padres constatan que el centro dedica un tiempo suficiente para el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa durante la jornada escolar convencional, lo cual es valorado muy positivamente porque sería una de las claves del éxito de todas las iniciativas y de la creación de un clima de convivencia armónica.
- Los padres y las madres constatan que se produce una transferencia a sus hogares del estilo de convivencia y de respeto vividos en el colegio, así como también de los valores sobre los que se fundamentan determinadas actuaciones del centro.
- Las madres y los padres expresan una valoración positiva de las normas del centro.

#### 3.4.2. Resultados respecto al indicador D2. Todas las familias inmigrantes recién llegadas son atendidas por las familias integradas en el programa “Iguales porque somos diferentes”

La totalidad de las familias inmigrantes recién llegadas son atendidas en el curso 2012-2013 por el personal del programa “Iguales porque somos diferentes”.

Figura 8  
Evolución, entre los cursos 2006-2007 y 2012-2013, del número de conflictos en el CEIP “Ramiro Solans”



### **3.4.3. Resultados respecto al indicador del objetivo D3. Las familias atienden los requerimientos del centro sobre control del absentismo de sus hijos**

Durante el curso académico 2012-2013, aproximadamente un 95% de las familias atendieron los requerimientos que les hizo el centro respecto al control del absentismo de sus hijos.

### **3.4.4. Resultados respecto al indicador D4. Las familias atienden los requerimientos del centro para que apoyen las actuaciones del programa “Aulas Felices”**

Como se ha indicado, el programa “Aulas Felices” inició su andadura durante el curso académico 2012-2013 y por ello aún no se tienen datos fiables respecto a este indicador, fuera de que los tutores constatan que es muy bien recibido por las madres y padres.

### **3.4.5. Resultados respecto al indicador D5. Las madres y los padres participan en el programa del Proyecto Biblioteca, “Una mirada por el mundo”, actuando de cuentacuentos**

El programa “Una mirada por el mundo” siempre ha contado con todos los padres o madres que necesitaba para que actuaran de “cuentacuentos”. Además han sido, tal como se deseaba, madres y padres de muy diversas nacionalidades y culturas, que, con frecuencia, han relatado historias de sus países o culturas de procedencia, y en su idioma materno.

### **3.4.6. Resultados respecto al indicador D6. Los padres y las madres integrados en el “Observatorio de la Convivencia” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan y hacen propuestas decisivas**

Durante el curso académico 2012-2013 la totalidad de las madres y padres integrantes del “Observatorio de la Convivencia”, han asistido a las reuniones bimensuales y extraordinarias a las que se les ha convocado, han realizado todas las tareas previstas en el orden del día y han hecho aportaciones decisivas para la mejora de la convivencia.

El equipo directivo ha constatado que el papel jugado por los padres y madres en el Observatorio de la Convivencia, desde que inició su andadura con la del proyecto “ENTRE TODOS”, ha sido decisivo para la mejora de la convivencia y, habida cuenta de lo determinante que resultaba la convivencia armónica como condicionante de las demás mejoras, la contribución de los padres y las madres en el Observatorio ha sido una de las claves del éxito del desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”.

### **3.4.7. Resultados respecto al indicador D7. Los padres y las madres que forman la “Comisión de Padres-Madres” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan y desarrollan iniciativas decisivas**

El equipo directivo ha constatado que la “Comisión de Padres-Madres” ha sido muy activa a lo largo del desarrollo que hasta ahora ha tenido el proyecto “ENTRE TODOS”. Sin la dedicación y las iniciativas de las madres y de los padres que la integran, habría sido muy difícil desarrollar exitosamente las actuaciones previstas en el proyecto.

### **3.4.8. Resultados respecto al indicador D8. Las madres y padres integrados en los “Equipos de mediación y tratamiento de conflictos” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan, hacen propuestas decisivas y colaboran en su desarrollo**

El equipo directivo ha constatado que la dedicación de las madres y padres en los “Equipos de mediación y tratamiento de conflictos” ha resultado decisiva para la mejora sustancial que se ha producido, desde que dichos equipos se pusieron en marcha, en el clima de convivencia del centro.

### **3.4.9. Resultados respecto al indicador D9. Las madres que organizan los “Talleres de Madres” asisten a todas las convocatorias, realizan las tareas que se les encomiendan, y proponen y desarrollan iniciativas decisivas**

Los voluntarios responsables del programa “Talleres de madres” constatan una asistencia puntual e interesada por parte de las madres, y una opinión positiva respecto a los temas, los contenidos y las metodologías que en los talleres se siguen.

### **3.4.10. Resultados respecto al indicador D1. Al menos un 10% de las madres participan en las actividades que se desarrollan dentro del programa “Talleres de Madres”**

Hasta ahora, sólo un 7%, aproximadamente, de las madres del centro asiste a los “Talleres de madres”.

## **3.5 Resultados respecto a la consecución del objetivo E. Conseguir que el centro llegue a ser una escuela inclusiva abierta al barrio**

El indicador único de la consecución del objetivo E establece que se habría alcanzado éste en la medida en que se hubieran conseguido los objetivos A, B, C y D del proyecto “ENTRE TODOS”; y, habida cuenta de los satisfactorios resultados respecto a la consecución de éstos que se han descrito hasta aquí, podría afirmarse que el CEIP “Ramiro Solans” ha llegado a ser una “escuela inclusiva”.

## **4. Conclusiones**

1. Se ha desarrollado e implantado con éxito un “proyecto global de centro”, con una organización eficaz que responde a las necesidades reales del alumnado, con una visión compartida de la finalidad del referido Proyecto por parte de la comunidad educativa y con un compromiso del profesorado con el aprendizaje organizativo continuo.
2. Se ha conseguido afianzar el liderazgo ejercido desde la dirección y el equipo directivo, que ha resultado ser la clave de transformación en positivo del centro y la garantía de continuidad y efectividad del referido “proyecto global de centro”.
3. Se ha conseguido dotar de coherencia al “proyecto global de centro”, con unos objetivos bien definidos, que responden a las necesidades del alumnado y que se concretan en unas estrategias y actuaciones planificadas orientadas explícitamente a la consecución de dichos objetivos.
4. Se ha logrado la implicación y la participación activa y democrática de todos los ámbitos de la comunidad educativa, y en especial de las madres y padres.
5. Se ha consolidado un equipo de profesores comprometido, reflexivo, crítico, con capacidad de formación e innovación y que, además de su función estrictamente docente, realiza funciones de educación compensatoria, garantizando la igualdad de oportunidades.
6. Se ha conseguido implantar una cultura de trabajo en equipo –equipo directivo, equipos docentes, trabajo por comisiones– y ello ha permitido rentabilizar mejor los recursos humanos del centro.
7. Se ha generalizado entre el profesorado la convicción de que todos los alumnos, independientemente de su origen y procedencia, posee capacidad de aprender; que la escuela debe ser un agente de transformación personal y social, e igualmente se ha generalizado la convicción de que los profesores deben ofrecer una educación de calidad que permita desarrollar al máximo todas las potencialidades de los alumnos.
8. Se ha conseguido implantar una cultura de autoevaluación permanente de la práctica docente a través del desarrollo de un espíritu crítico que permite debatir y reflexionar fructíferamente, y plantear permanentemente propuestas de mejora.

9. Se ha conseguido consolidar un “modelo de escuela” que tiene las siguientes características:
- Incluye a todos –profesores, equipo directivo, padres, alumnos, personal auxiliar– en la praxis educativa de cada día.
  - Reconoce la realidad plural de la sociedad, y en consecuencia de los niños, en su derecho a poseer identidad diversa.
  - Entiende la diferencia no como un problema, sino como un valor a integrar en el repertorio de valores que promueve el centro, para enriquecimiento moral y educativo del grupo y de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
  - Enseña a valorar las diferencias y las pluralidades de los distintos grupos humanos desde el respeto y el interés.
  - Practica la democracia desde su esencia, y concibe la educación como un proceso básicamente social, en una escuela integrada y coherente, respetuosa y solidaria.
  - Presta especial atención a alumnos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los colectivos con necesidades educativas especiales, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros, dando respuesta a sus específicas necesidades y problemas.
  - Permite que todos los usuarios de los servicios educativos que la escuela dispensa puedan adquirir un patrimonio cultural que sostenga y dé contenido a su derecho a una vida digna.
10. Se ha conseguido potenciar los aprendizajes y elevar los niveles de felicidad autopercebida en los alumnos, promoviendo su desarrollo personal y social, mediante la creación de un clima escolar armónico para esos alumnos, sus profesores y sus familias; según los desarrollos prescriptivos de la Psicología Positiva.
11. Se ha promovido la aplicación, por parte de los profesores, y el desarrollo, por parte de los alumnos, de la inteligencia emocional en la práctica docente; así como la sistematización de la acción tutorial; todo ello para la puesta en marcha del programa “Aprender a ser personas”.
12. Se ha consolidado un “modelo integrado de convivencia” por el cual se interviene, no sólo ni principalmente reaccionando ante los problemas, sino actuando de forma preventiva, adoptando un enfoque global y proactivo de la convivencia, para mejorar el clima de convivencia del centro y para mejorar también las relaciones interpersonales.
13. Se han creado y afianzado estructuras de participación de los diversos sectores de la comunidad educativa, que permiten desarrollar un “aprendizaje dialógico”.
14. Se ha creado una escuela abierta al barrio que participa, de forma sistemática y activa, en los diferentes foros vecinales e institucionales, facilitando así la integración real del alumnado.
15. Se ha establecido una coordinación con los agentes sociales, educativos y sanitarios para garantizar una educación integral del alumnado del centro.
16. Todos los programas de centro son consensuados, debatidos y previamente sometidos a la consideración de su viabilidad y de la pertinencia de su desarrollo.
17. Se ha consolidado la aplicación de la “mediación escolar” como práctica educativa que favorece la creación de un clima positivo de convivencia y, la ayuda mutua, y que igualmente permite a los alumnos adquirir habilidades sociales para su desarrollo personal y social, dentro y fuera del ámbito escolar.
18. Se ha conseguido sistematizar las estrategias de prevención de riesgo social.
19. Se ha consolidado un modelo de “escuela promotora de salud” desde un triple enfoque: físico, socioemocional y medioambiental.
20. Se ha alcanzado la solvencia económica por medio de los premios conseguidos y de las aportaciones de ONGs., y ello para poder llevar a cabo el “proyecto global de centro”.
21. Se ha conseguido dar a conocer el “proyecto global de centro” a los servicios educativos, sociales y asociativos, como medio de conseguir apoyos y sinergias para la transformación del centro y para conseguir igualmente la mejora de sus resultados.



## «Las escuelas de éxito. Características y experiencias»

Este será el tema sobre el que versará el próximo XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. El Consejo Escolar anfitrión será el del Principado de Asturias y la fechas previstas para el evento, los días 8, 9 y 10 de mayo de 2014.

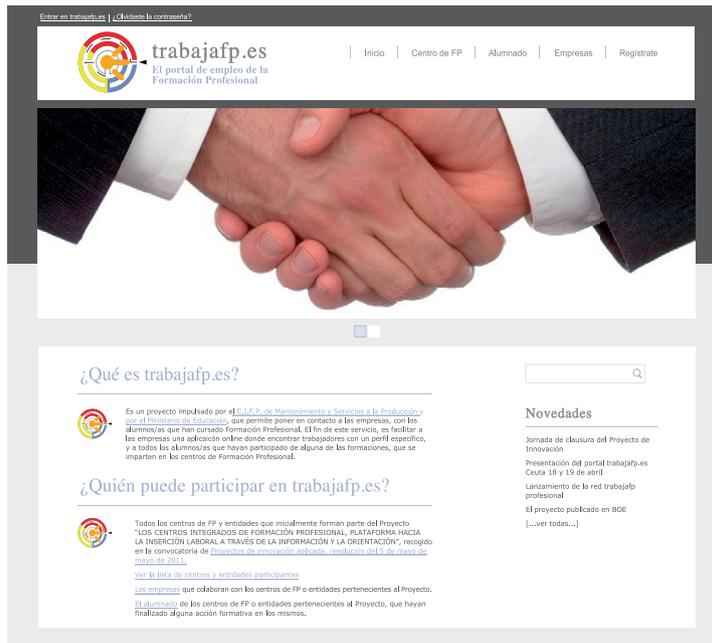
**OBJETIVO:** Poner en contacto a las empresas y al alumnado

# www.trabajafp.es, la web de la formación profesional

La Unidad de Información, Orientación y Empleo es una guía muy eficaz en el laberinto laboral tras finalizar su formación en el CIFP

PABLO ÁLVAREZ. Langreo

El Centro Integrado de Mantenimiento y Servicios a la Producción, ubicado en el Centro Tecnológico e Industrial de Valnalón, Langreo - Asturias presenta un proyecto innovador que busca poner en contacto directo a empresas y alumnado de forma innovadora, efectiva, sostenible y replicable, utilizando como herramienta fundamental una novedosa y muy interesante página web, [www.trabajafp.es](http://www.trabajafp.es), que con sus variadas y múltiples aplicaciones, ofrece una solución rápida, efectiva y concreta a las necesidades del alumnado que quiera mostrar sus conocimientos y cualidades y a empresas que quieran encontrar el perfil adecuado a sus necesidades. El CIFP de MSP, con siete años de funcionamiento y con varios reconocimientos nacionales a sus proyectos, apuesta por esta unidad de información, orientación y empleo para ayudar a sus más de 800 alumnos y alumnas a lograr una salida profesional acorde a los conocimientos adquiridos en el centro.



LA WEB DEL FUTURO. Portada de la página web [trabajafp.es](http://trabajafp.es) que busca unir empresas y alumnado de forma directa y sencilla / Ana Cachafeiro

## RESULTADOS

# La unión que beneficia a todos



- El alumnado encuentra una orientación específica para su inserción laboral.
- El Centro Formativo dispone de información relacionada con los perfiles profesionales de mayor demanda.
- Las empresas tienen a su disposición alumnos y alumnas formados según sus requisitos.

## INTRODUCCIÓN

### Ayudar al alumnado tras su formación

Colaborar con la inserción laboral objetivo primordial

La complejidad de las decisiones para acceder a un trabajo, constituyen actualmente un auténtico laberinto. En él hay que fijar un itinerario formativo, mediante la información y la orientación, dirigidas a la inserción laboral. Todo ello residen en esta Unidad de Información, Orientación y Empleo.

## ESTRATEGIAS

### Programación unificada

Empresas, alumnado y centro, de la mano

En la Unidad de Información, Orientación y Empleo, aprovechando las ventajas de las herramientas TIC, y con criterios de calidad, se facilita el contacto directo de empresas, alumnado y centro. Es la dinámica de las necesidades del entorno laboral la que determina el grado de empleabilidad a lograr.

## CONCLUSIONES



### Valoración final muy positiva

Partiendo de la base de que la novedosa Unidad de Información, Orientación y Empleo está funcionando en 14 centros a nivel nacional, los datos contrastados indican que más de 700 empresas y casi 2.500 alumnos son actualmente usuarios de esta plataforma. En el CIFP MSP, la estrecha colaboración con el Servicio Público de Empleo garantiza un presente inmejorable y un futuro muy prometedor.

# TE GUIAMOS EN EL LABERINTO DE LA ORIENTACIÓN Y DEL EMPLEO. CIFP “MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN”. LANGREO (PRINCIPADO DE ASTURIAS)

LET US LEAD YOU THROUGH THE LABYRINTH OF GUIDANCE AND EMPLOYMENT. “MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN” VOCATIONAL SCHOOL. LANGREO (PRINCIPADO DE ASTURIAS)

## Profesorado del CIFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción”

### Resumen

El Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo” aglutina diversas actuaciones que se desarrollan en el CIFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo (Principado de Asturias), con el fin de orientar e insertar al alumnado de todos los subsistemas de Formación Profesional en el mundo académico y laboral. Estas actuaciones implican desarrollar tareas de Información, de Orientación y de Formación.

El éxito del Proyecto se ve propiciado porque se desarrolla en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) que, por las específicas características de estos centros, aglutina en una misma institución educativa a todos los subsistemas de Formación Profesional. La evaluación del Proyecto ha mostrado que se ha producido una mejora en la práctica de la orientación profesional, que se corresponde con un incremento de la inserción laboral de los alumnos.

Los protocolos del Proyecto están basados en los procedimientos contenidos en el Manual de Calidad del Centro, y están sometidas a un plan de mejora y adaptación permanente.

El Proyecto está siendo replicado, con las adaptaciones correspondientes, en otros Centros Integrados de Formación Profesional de otras Comunidades (Baleares, Madrid, Aragón, Ceuta, Melilla, Alicante, etc). Desde nuestro centro, estamos prestandoles apoyo técnico.

**Palabras clave:** inserción laboral, autoempleo, orientación profesional, cultura emprendedora, itinerario profesional.

### Abstract

The Project “Let us lead you through the labyrinth of Guidance and Employment” brings together various actions carried out in the “Mantenimiento y Servicios a la Producción” Vocational School in Langreo (Asturias), aimed at guiding and helping students of all branches of Vocational Training to find employment or continue academic studies. These measures involve carrying out tasks related to Information, Guidance and Training.

The Project’s success is favoured by the fact that it is carried out in an Integrated Vocational Training Centre (CIFP), which, due to the specific features of these centres, group together in the same educational institution all the subsystems of Vocational Training. The Project evaluation has shown that there has been an improvement in the practice of professional guidance, which has led to an increase in the number of students entering the labour force.

The Project protocols are based on the procedures laid down in the Centre’s Quality Manual and are subject to a permanent improvement and adaptation plan.

The Project is being replicated, with the corresponding adaptations, in other Integrated Vocational Training Centres (Balearic Islands; Madrid; Aragón; Ceuta; Melilla, Alicante, etc). Our centre is providing technical support.

**Keywords:** employability, self-employment, career counseling, entrepreneurial culture, career path.

## 1. Introducción

El Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo” aglutina diversas actuaciones que se están llevando a cabo en el CIFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo, con el fin de orientar e insertar al alumnado de todos los subsistemas de Formación Profesional en el mundo académico y laboral. Acciones éstas que implican las de Información, Orientación y Formación.

Para llevar a cabo esta actividad, tomamos como referencia lo que, respecto a la Formación Profesional, establecen las siguientes normas:

- Real Decreto 1558/2005, Artículo 5 “Fines de los centros Integrados de Formación profesional”.
- Ley Orgánica 5/2002 del 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

### 1.1. Objetivos

- Objetivo A. Crear una plataforma amigable, eficaz, flexible, actualizada y versátil que sirva a los objetivos del centro relativos a la realización de una orientación eficaz, a los del alum-

nado relativos a conseguir una rápida inserción laboral y a los del empresario relativos conseguir cubrir rápida y eficazmente sus necesidades de profesionales cualificados.

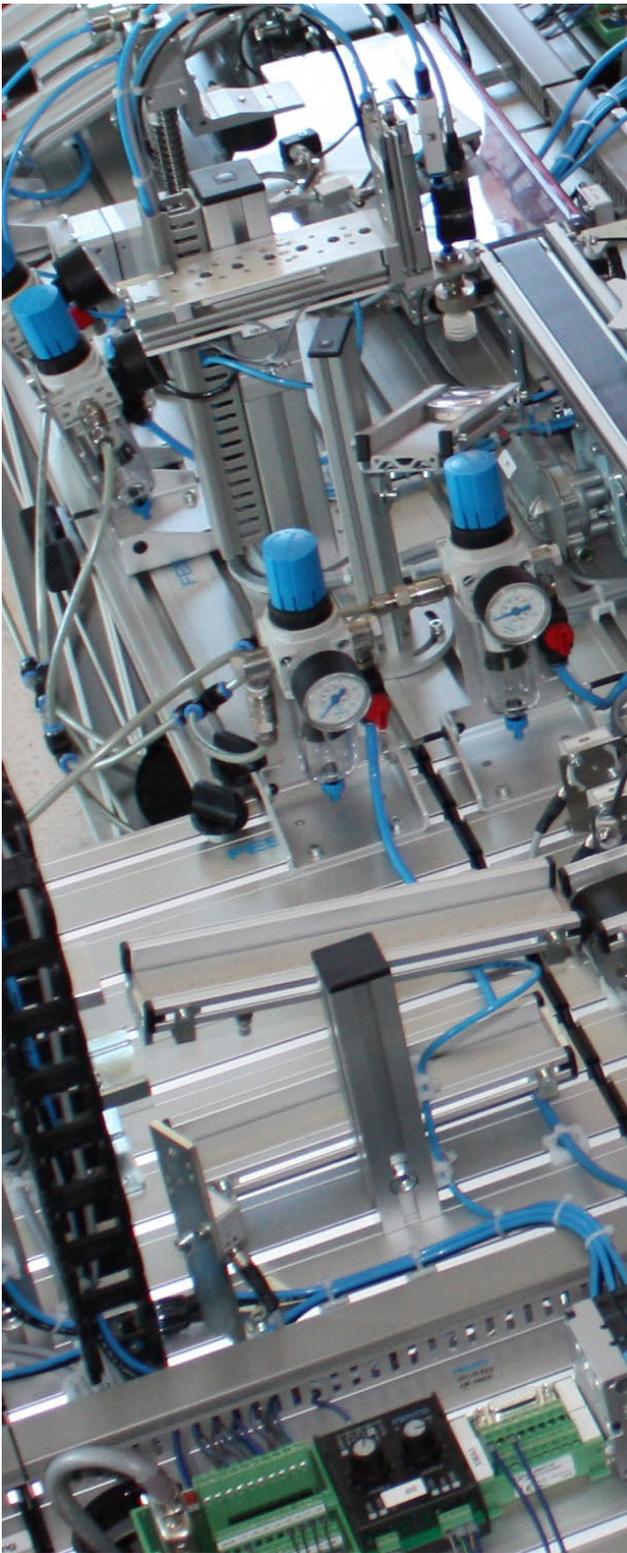
- Objetivo B. Conseguir elevar significativamente las tasas de inserción laboral de los alumnos egresados.
- Objetivo C. Estructurar y desarrollar el Proyecto de manera que constituya una Buena Práctica Educativa susceptible de servir de modelo para desarrollar proyectos similares en otros centros.

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.1. Estrategias

#### 2.1.1. Estrategias en relación con el profesorado

El Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo” ha sido desarrollado por todo el personal del Centro, dado que en un Centro Integrado de Formación Profesional, toda acción conlleva la implicación de todas personas participes en el mismo (docentes, expertos, personal laboral, etc.), si bien el Proyecto se inicia aglutinando en un mismo departamento sólo al profesorado tutor del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo y a los responsables de las Prácticas Formativas no Laborales, que atiende al alumnado que cursa Certificados de Profesionalidad del sistema de Formación Profesional para el Empleo; y ello por-



que estas personas están en continuo contacto con los responsables del mundo de la empresa, circunstancia que resulta decisiva para los objetivos de orientación eficaz e inserción laboral efectiva que persigue el Proyecto. Este profesorado está coordinado por un “profesor coordinador” que pertenece al subsistema de la Formación Profesional Inicial, y es apoyado por el responsable de las TIC del centro. Finalmente todo el profesorado indicado ha actuado siguiendo los protocolos incluidos en el Manual de Calidad de la institución. Los protocolos o procedimientos del Manual se refieren a las cuatro áreas de trabajo del Proyecto del centro, a saber:

- Procedimiento *P-07.02*: Formación para el Empleo.
- Procedimiento *P-07.06*: Módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo.

- Procedimiento *P-07.07*: Unidad de relaciones con las empresas y de inserción laboral.
- Procedimiento *P-07.07.2*: Unidad de empleo y orientación.

### **2.1.2. Estrategias relativas a la Información y a la Orientación**

Las estrategias del Proyecto relativas a la Orientación presentan una Información organizada, asequible, en diferentes soportes y cercana al individuo que va a utilizarla, e intenta aglutinar en una Unidad de Orientación, toda la información existente relacionada con la Formación Profesional, tanto la emitida desde la experiencia laboral, como la correspondiente a la Formación Profesional para el Empleo y a la Formación Profesional Inicial.

El Proyecto tiene entre otras, la función de organizar y ofrecer la Información relativa a las nuevas tendencias del mercado laboral (salidas profesionales o nichos de empleo), a los distintos itinerarios formativos, de las ofertas formativas desde diferentes ámbitos conducentes a atender las necesidades de cada persona para poder cubrir los diferentes empleos, poniendo a disposición de los interesados listados de los diferentes centros de formación y de apoyo a la inserción laboral. Igualmente se ofrece información para facilitar la transición, no sólo desde el sistema educativo al mundo del empleo, sino también la transición que se produce desde el empleo al desempleo y desde el desempleo al empleo, o a una ocupación diferente dentro de la misma actividad laboral.

En definitiva, en el Proyecto entendemos la Información, la Orientación y la Formación Profesional como un proceso continuo de apoyo a la ciudadanía a lo largo de toda su vida, para que los ciudadanos elaboren y materialicen su proyecto personal y profesional, clarificando sus aspiraciones y sus competencias mediante la Información y la Orientación relativa a las realidades del trabajo, a la evolución de los oficios, las profesiones, y las realidades económicas, así como relativas a la oferta de formación.

## **2.2. Actuaciones: La Unidad de Información, Orientación y Empleo**

### **2.2.1. Características generales de la Unidad de Información, Orientación y Empleo**

La Unidad de Información, Orientación y Empleo es un grupo o Departamento específico integrado por profesores, orientadores o especialistas que desarrolla un programa integrado dentro del Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo” para poner en contacto a las empresas con el alumnado que participa o ha participado de nuestra oferta formativa, así como para proporcionarles la información y la orientación que les permitan generar sus propios itinerarios de formación, porque la carencia de una función orientadora institucionalizada, como la que existe en la educación secundaria obligatoria, en todos los subsistemas de Formación Profesional (en adelante FP), tiene como consecuencia, entre otras, que el alumnado y el ex alumnado de FP, y la ciudadanía en general, no puedan configurar un itinerario de formación a lo largo de la vida, realista y eficaz.

### **2.2.2. Plataforma digital de gestión de empleo**

Buena parte de la tarea de la Unidad de Información, Orientación y Empleo, concretamente la relacionada con la inserción laboral, se materializa finalmente en la creación y mantenimiento de una plataforma informática en línea, que, en estrecha colaboración con el Servicio Público de Empleo, presta un servicio gratuito a todas aquellas empresas que suscriban un acuerdo de colaboración con el centro, para facilitarles que encuentren trabajadores con el perfil específico que necesitan; y que también presta este servicio gratuito a todo el alumnado que haya participado de alguno de los programas de formación impartidos en el centro, para que encuentren un trabajo acomodado al perfil profesional para cuya consecución se han formado en el centro. Más adelante se describen las características de esta plataforma que puede verse en la dirección [www.trabajafp.es](http://www.trabajafp.es).



### 2.2.3. Las dos líneas de trabajo de la Unidad

Como puede verse en la figura 1, cuando se orienta e informa al alumnado hacia un trabajo por cuenta propia, la tarea de apoyo y guía correspondiente la realiza la Unidad de Información y Orientación, especializada en apoyar el “autoempleo”.

Cuando se orienta al alumno hacia la empresa, es decir, hacia el trabajo por cuenta ajena, la tarea de apoyo, guía y contacto con las empresas la realiza la Unidad de Empleo.

Ambas Unidades se integran en la Unidad de Información, Orientación y Empleo que es el órgano ejecutor del Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo”.

Ambas unidades, pero especialmente la Unidad de Empleo, utilizan para desarrollar sus cometidos, relacionándose con alumnado y empresas, la plataforma digital del Proyecto.

### 2.2.4. Origen de la Unidad y contenidos iniciales de las tareas que desarrolla

Desde 2008, un equipo de profesores y profesoras del centro comenzó a formarse para poder integrar finalmente una Unidad de Información, Orientación e Inserción Laboral en el centro. Se organizaron seis grupos de trabajo que comenzaron sus tareas en el Centro de Profesores y Recursos. El contenido respecto al que dichos grupos querían investigar y sobre el que sus integrantes deseaban formarse es indicativo de las tareas, funciones y servicios que pretendía desarrollar la Unidad de Información, Orientación e Inserción Laboral. Estos contenidos fueron los siguientes:

- Programación, seguimiento y evaluación.
- Sistemas de gestión de la calidad UNE-ISO 9001-2008, EFQM +.
- Conocimientos sobre la protección de datos.
- Análisis y estudio de necesidades técnico-formativas para la validación y acreditación de competencias.
- Manejo de Plataformas informáticas.

### 2.2.5. Protocolos y procedimientos básicos de la Unidad.

Los grupos de trabajo que se formaron en los cinco ámbitos indicados, concretaron lo aprendido, a los efectos de hacer operativa la Unidad de Información, Orientación e Inserción Laboral, en seis protocolos o procedimientos que orientarían su funcionamiento:

#### *Procedimiento para aplicar el Plan de Calidad del Centro.*

Como todos los centros Integrados de FP, nuestro centro genera un Plan de Calidad al que deben someterse todas las actuaciones que en él se desarrollan, a saber formación de formadores, Formación en Centros de Trabajo, Unidad de Empleo, Unidad de Orientación; protección de datos; seguridad laboral, etc.

#### *Adecuación a la Ley de protección de datos*

De todas las actuaciones del centro que impliquen el manejo de datos personales.

#### *Protocolos para el traslado de la información al mundo de la empresa.*

Rige todas las operaciones de traslado de información a las empresas, a través de la plataforma digital: enseñanzas impartidas, procedimiento de contratación, procedimiento de seguimiento del alumnado en la Formación en Centros de Trabajo y PFNL, currículum del alumnado, etc.

#### *Desarrollo de la Plataforma informática [www.trabajafp.es](http://www.trabajafp.es)*

La plataforma digital en línea, como ya se ha indicado, da soporte a las tareas que desarrolla la Unidad, en especial a las de inserción laboral. Es necesario diseñar un protocolo minucioso de utilización de dicha plataforma.

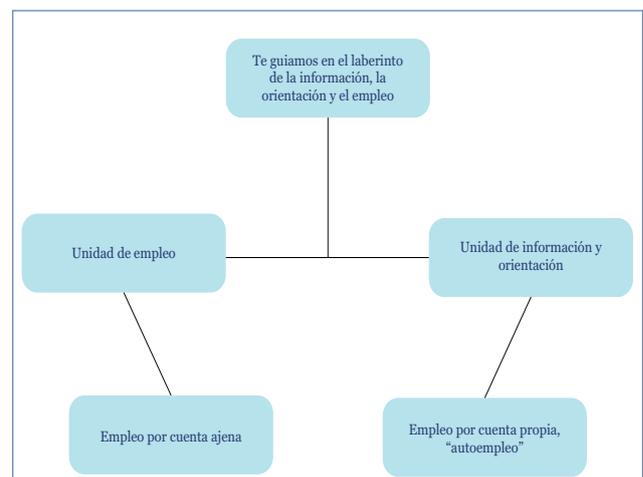
#### *Documentos para la formación*

Producción de materiales de formación para el profesorado que desarrolla el Proyecto y para el que desea desarrollarlo en otros centros.

### 2.2.6. Protocolos y procedimientos de la Unidad respecto al alumnado y las empresas

Cuando un alumno o alumna llega al centro con la intención de matricularse, orientarse, asesorarse, formarse, etc., con la expectativa de conseguir clarificar, y en su caso, consolidar su horizonte laboral, el primer paso consiste en informarle sobre las enseñanzas que se imparten, así como sobre los sistemas de formación del catálogo, (FP reglada, inicial, para el empleo de ocupados, para el empleo de

**Figura 1**  
**Estructura de la Unidad de Información, Orientación y Empleo del Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo” del CFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo**





desocupados, formación a la carta, etc.) así como de las posibilidades que ofrece el mercado laboral, etc.

Una vez informado, el candidato a recibir los servicios de formación y apoyo decide su itinerario formativo y es matriculado en la modalidad formativa que corresponda a esa decisión. Transcurrido el tiempo de formación, que resulta muy variable a tenor de la modalidad formativa que se ha cursado, entra en juego el área de la Unidad que se ocupa más directamente de apoyar la inserción laboral (profesorado coordinador de la FP para el empleo, profesorado, personal de los servicios públicos de Orientación Laboral, profesorado tutor de la Formación en Centros de Trabajo y el orientador laboral del centro) y así, se orienta a la persona recién formada respecto a cómo afrontar los procedimientos de selección de personal que desarrollan los empleadores: cómo realizar pruebas psicotécnicas, cómo actuar ante una entrevista laboral, como redactar un currículum.

Posteriormente el alumno ya formado y orientado pasa a recibir formación práctica en la empresa, bien a través del programa de Formación en Centros de Trabajo, si se trata de alumnos de la FP reglada o la formación inicial, o bien mediante el programa de “prácticas en empresa” si se trata de alumnos de la FP para el empleo.

Simultáneamente se le hace entrega al alumno de una “identidad digital” al objeto de que pueda utilizar los servicios de la plataforma digital que incluyen, como se ha indicado, que su candidatura laboral está a disposición de los empleadores que utilizan la plataforma, que puede ser asesorado para su inserción laboral o para su formación complementaria, etc.

Así mismo y complementariamente, la Unidad (el área formada por profesorado tutor del programa de Formación en Centros de Trabajo, por el profesorado responsable de la coordinación de la formación en empresas, en el caso de la FP para el empleo y por el orientador laboral del centro), informa y asesora a las empresas

interesadas en participar en el Proyecto en función de sus necesidades, (contratación de personal, participación en el programa de Formación en Centros de Trabajo y en las PFNL, sistemas de contratación, FP Dual, etc.) para ello se hace entrega a dichas empresas de una identidad digital. Las necesidades de información y asesoramiento de las empresas están muy generalizadas porque la mayoría ellas son de pequeño tamaño y no tienen la posibilidad de contar con un departamento de Recursos Humanos, por lo que no están informadas o tienen una mala información respecto a cómo contratar, que tipos de contratos pueden suscribir, cuáles son los procedimientos de legalización laboral, etc). Este servicio, al tiempo que ayuda a las empresas, sirve para aumentar las posibilidades de que los alumnos que están en la plataforma sean contratados, puesto que se facilita a las empresas la contratación eficaz.

A partir de este momento los usuarios de la Unidad de Empleo, alumnado, empresas y profesorado encargado de la gestión desarrollan las funciones que se describirán más adelante.

El Proyecto, con sus objetivos y desarrollo, está integrado en los planes generales de actuación del centro, tanto porque se corresponde con la filosofía de funcionamiento de un Centro Integrado de Formación como porque dichos objetivos y desarrollo se contemplan en el Proyecto Funcional del Centro.

### 2.2.7. Las tareas y objetivos de la Unidad de Información, Orientación y Empleo

Como ya se ha esbozado, por Unidad de Información, Orientación y Empleo se entiende un servicio que proporciona el centro y en el que participa el alumnado que el centro ha formado en todos los subsistemas de FP que el centro desarrolla, el profesorado que debe realizar su tarea docente y orientadora y los empresarios que desean contratar eficazmente y ser asesorados al respecto. Su objeto es el de generar, difundir, gestionar y orientar toda la información de relativa a aspectos formativos y laborales, orientando esa tarea a facilitar la formación profesional y la inserción en el mercado de trabajo de alumnos y ex alumnos del centro, así como informar y orientar al alumnado que aún no ha concluido su formación y a toda persona que solicite información sobre la formación profesional que puede cursar y que mejor se adapte a sus necesidades. Se incluyen dentro de las tareas de la Unidad la creación y gestión activa de una plataforma *on line* de inserción laboral, y de las redes de contacto que se establecen con los empleadores de su ámbito de competencia.

La tareas-objetivos concretos son los siguientes:

#### Respecto al centro

- Conocer los perfiles profesionales más demandados laboralmente, tanto con relación a la formación impartida en el centro (las familias profesionales que se imparten), como a la demanda general a nivel autonómico y nacional.
- Informar y orientar al demandante sobre las rutas más adecuadas para su formación tanto inicial como de continuidad o para el empleo.
- Evaluar la inserción laboral del alumnado egresado del centro.
- Apoyar la labor de los tutores de los módulos del programa de Formación en Centros de Trabajo y de Prácticas en Empresa del sistema de FP para el empleo, en orden a seleccionar las empresas susceptibles de ofrecer puestos formativos adaptados a las necesidades curriculares de cada Ciclo Formativo y Certificado de Profesionalidad que se desarrollan en el centro.
- Promocionar la oferta formativa del centro y potenciar las relaciones con empresas cuya actividad pueda facilitar formación para el alumnado y para el profesorado, y que igualmente puedan ofrecer una posible inserción laboral.
- Crear un mecanismo ágil, sistemático y perdurable que facilite el intercambio de información entre empresas, centro y alumnado: creación de una plataforma digital.
- Generación de Logotipos.
- Generación de claves de acceso a la plataforma digital .

**Tabla 1**  
**Horario de asesoramiento presencial para la inserción laboral. CIFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:30-09:30					
09:30-10:30					
10:30-11:30					
11:30-12:30					
12:30-13:30					
13:30-14:30					
17:00-18:00					
18:00-19:00					
19:00-20:00					
20:00-21:00					

Orientación
  Empleo
  Autoempleo

- Traslado toda la información disponible al mundo de la empresa .
- Generar y recopilar toda la documentación que posibilite la atención a las necesidades de información y orientación del demandante.
- Posibilitar la creación de empresa dentro del propio centro formativo.
- Adaptación de la oferta formativa en función de la demanda del mercado de trabajo, las profesiones emergentes y la demanda de especialización.

#### *Respecto al alumnado*

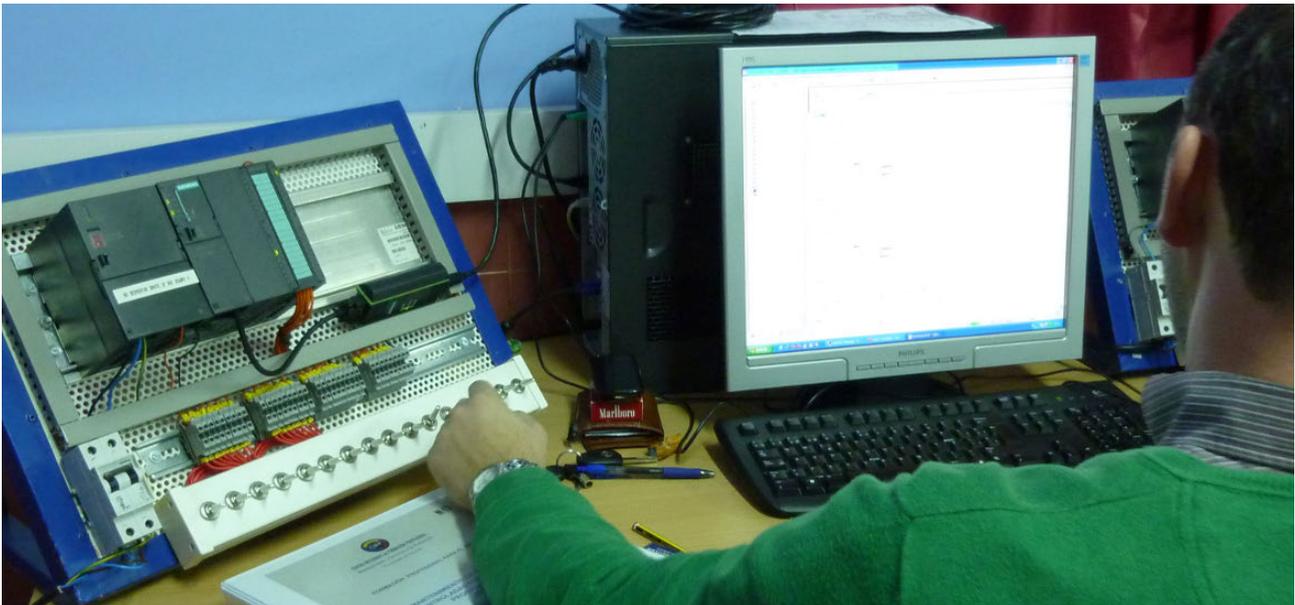
- Facilitar y tutelar su inserción laboral.
- Proporcionarle información y orientación académico-profesional basada en datos actualizados.
- Proporcionarle acceso versátil y fácil a una plataforma *on line* de inserción laboral actualizada y adaptada a sus necesidades
- Propiciar su participación en el proceso de creación, implantación, mantenimiento y evaluación de la Unidad de Empleo. Mediante sus respuestas a encuestas de satisfacción aporta iniciativas de mejora del funcionamiento de la Unidad.

- Apoyar y asesorar al alumnado en la generar de iniciativas emprendedoras. Junto con la tarea-objetivo siguiente, es éste uno de gran trascendencia.
- Apoyar y asesorar al alumnado para que constituyan empresas dentro del propio centro formativo.

#### *Respecto al empresariado*

- Proporcionarle acceso versátil y fácil a una plataforma *on line* con información actualizada sobre el de alumnado formado y adaptada a las necesidades de las empresas.
- Proporcionar información académico-profesional basada en datos actualizados. Se da a conocer, con la autorización del alumnado, tanto el CV, como las cualificaciones y competencias adquiridas a través de la formación recibida.
- Participar en el proceso de creación, implantación, mantenimiento y evaluación de la Unidad de Empleo. El empresariado expresa su opinión sobre el funcionamiento de la Unidad a través de las encuestas de satisfacción. Con sus respuestas se perfecciona el funcionamiento de ésta y las mejoras se incluyen en el programa de calidad, al que ya se ha aludido.
- Dar a conocer pormenorizadamente la oferta formativa del centro.





### 2.2.8. Tareas básicas de la Unidad de Empleo

#### *Orientación*

Generación de itinerarios formativo-profesionales, carnés y acreditaciones profesionales, acreditación de competencias profesionales y de la experiencia laboral, movilidad y trabajo en la UE, prácticas retribuidas en empresas.

#### *Autoempleo*

Desarrollo de ideas de negocio, puesta en marcha y/o consolidación de proyectos de empresa, análisis de viabilidad, trámites y formas jurídicas, etc., posteriormente, y si la idea de negocio se considera aplicable por el grupo de expertos de Ciudad Industrial Valnalón SAU, se acompaña a los alumnos que están desarrollando la referida idea de negocio a participar en el llamado "semillero de empresas", donde reciben todo tipo de ayuda para poder poner en funcionamiento el negocio propuesto.

#### *Empleo y fomento de la "cultura emprendedora"*

Búsqueda activa de empleo. A través de dos procedimientos: Asesoramiento presencial tal y como figura en el horario que se indica en la tabla 1 y asesoramiento *on line*, a través de la web del centro [www.cifp-mantenimiento.es](http://www.cifp-mantenimiento.es) y/o a través del correo electrónico [cifpmsp.orientacion@gmail.com](mailto:cifpmsp.orientacion@gmail.com)

## 3. Resultados

### **3.1. Resultados obtenidos respecto a la consecución del objetivo A. Crear una plataforma amigable, eficaz, flexible, actualizada y versátil que sirva a los objetivos del centro relativos a la realización de una orientación eficaz, a los del alumnado relativos a conseguir una rápida inserción laboral y a los del empresario relativos conseguir cubrir rápida y eficazmente sus necesidades de profesionales cualificados**

#### **3.1.1. Plataforma digital de la Unidad de Empleo**

##### *Tareas-objetivos de la plataforma*

La Plataforma Digital de la Unidad de Empleo [www.trabajafp.es](http://www.trabajafp.es) tiene las siguientes tareas-objetivos:

- Crear una base de datos en línea accesible a las empresas, relativa al alumnado egresado (tanto de FP Inicial como en FP para el empleo) que, estando ya empleado, haya recibido otra

formación complementaria o nueva en el centro y desee estar disponible para nuevos y mejores contratos o para suscribir nuevos contratos ante la inminencia de finalización del que tienen suscrito.

- Crear una base de datos en línea accesible al alumnado, relativa a las empresas, que por su actividad productiva específica están ligadas a los perfiles profesionales que se desarrollan en el centro.
- Establecer mecanismos de comunicación en línea ágiles, inmediatos y directos entre trabajadores y empresas que por su actividad productiva específica están ligadas a los perfiles profesionales que se desarrollan en el centro, aprovechando para ellos las características de la web, y para promover la inserción laboral eficaz.

#### *Características técnicas y los requisitos de acceso*

Las características técnicas y los requisitos de acceso de la plataforma son los siguientes:

- La Plataforma es una aplicación Web alojada en Internet, por tanto para acceder a ella solamente es necesario una conexión a Internet y un explorador web (browser). No obstante si se desea aprovechar sus características de comunicación, como la entrevista de trabajo *on line*, es necesario instalar el programa Skype y acreditarse como usuario del mismo.
- La plataforma ha sido programada y diseñada por el Responsable de la misma en PHP y aloja la información en bases de datos MySQL. El diseño y la maquetación se consiguen a través de hojas de estilos CSS. El acceso a la misma, según Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, se realiza mediante una conexión segura bajo protocolo HTTPS en la dirección:

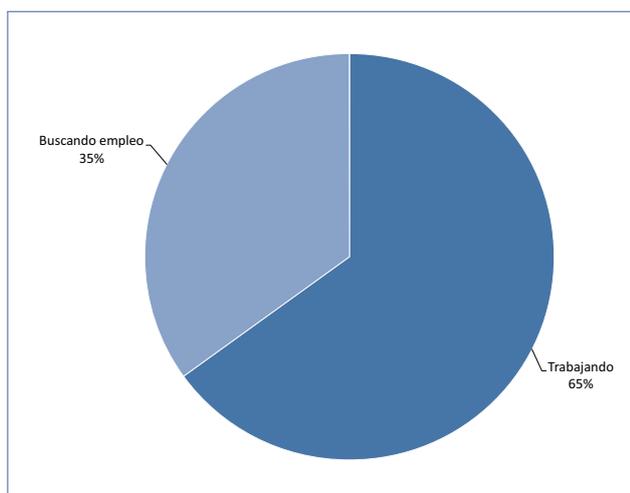
<https://www.sslid.net/unidadempleo.cifpmantenimiento.es/>

- Para el acceso los usuarios necesitan las credenciales digitales que los responsables de la aplicación les enviarán por correo electrónico, puesto que se trata de un entorno privado.

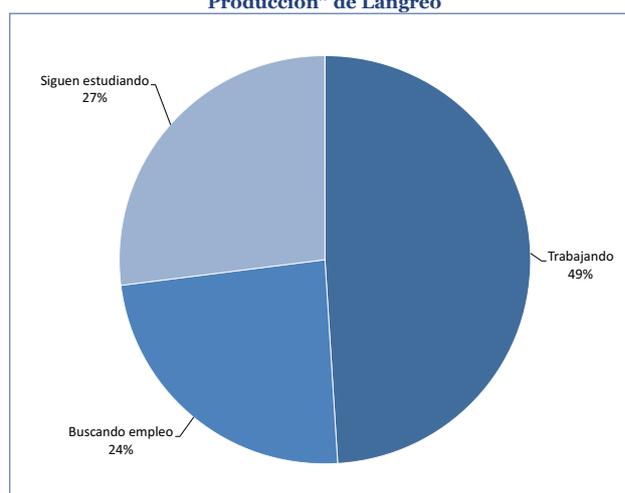
En cuanto a los perfiles de usuario, existen tres perfiles de usuario distintos que trabajan en un entorno con funcionalidades diferentes:

- Responsable de centro educativo: pertenecen a este perfil el Responsable de la Unidad de Orientación, Información y Empleo y el Responsable de la plataforma informática.
- Alumno-trabajador.
- Empresa.

**Figura 1**  
Resultados de la inserción laboral de los alumnos egresados entre 2008 y 2013 que deseaban trabajar, del CIFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo



**Figura 2**  
Resultados de la inserción laboral de los alumnos egresados entre 2008 y 2013 que deseaban trabajar y que continúan estudiando, del CIFP “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo



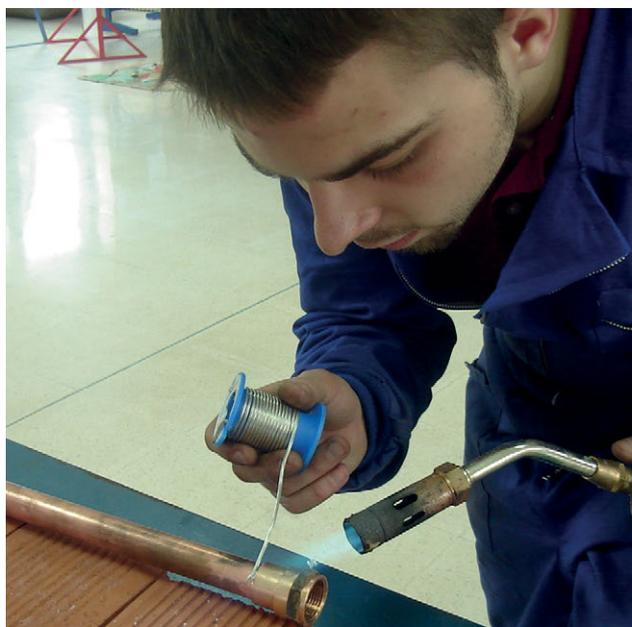
### Funcionalidades

Las funcionalidades generales de la plataforma son las siguientes:

- Creación, edición y consulta de los currículums *on line* de todo el alumnado del centro participante en este Proyecto.
- Creación, edición y consulta de los perfiles *on line* de todas las empresas participantes en este Proyecto.
- Autogestión, por parte de todos los usuarios, del propio perfil *on line*, mediante un entorno personalizado, accesible mediante credenciales digitales de acceso electrónico.
- Inserción y consulta de ofertas de empleo personalizadas en función de la formación de los trabajadores y trabajadoras.
- Envío automático de las ofertas de empleo por e-mail y SMS.

Funcionalidades de la comunicación para entrevista de trabajo *on line* y otras comunicaciones:

- Envío de correos electrónicos a todos los usuarios.
- Envío masivo de correos electrónicos y SMS a todos los usuarios por parte del responsable de centro educativo.
- Interconexión del egresado mediante SKYPE. Si el usuario carga en su perfil su “nombre de usuario” de SKYPE, mediante el botón se inicia la comunicación directamente desde SKYPE.



- Entrevista de trabajo *on line*. Si el trabajador y la empresa acuerdan fecha y hora para una entrevista y conectan un micrófono y una webcam, podrán realizar una llamada a SKYPE desde el icono y realizar una entrevista de trabajo *on line*. Como ya se ha indicado las empresas que desean utilizar los servicios de comunicación y otros de la plataforma, tienen que firmar un convenio de colaboración con el centro así como un compromiso de confidencialidad.

### 3.1.2. Otros usos de las TIC para el desarrollo del Proyecto

El Centro Integrado de Formación Profesional de Mantenimiento y Servicios a la Producción, pone al servicio de los usuarios de su plataforma digital y de los centros con los que colabora para readaptar el Proyecto (CIFP Corona de Aragón; IES La Paloma de Madrid; CIFP los Enlaces de Aragón; IES Almina de Ceuta; CIFP Reina Victoria Eugenia de Melilla; CIFP Joan Taix de Baleares, etc.), la posibilidad de utilizar su intranet como plataforma para el desarrollo de los propósitos generales del referido Proyecto, permitiendo a los usuarios trabajar juntos de un modo sencillo y efectivo. Esta plataforma dará servicio a los participantes, poniendo a su disposición un Aula Virtual, desarrollada a partir de Moodle, con las siguientes aplicaciones:

- Espacios virtuales para el almacenamiento de archivos y para generación de contenidos web.
- Foros, chats e instrumentos de comunicación simples.
- Acceso a videoconferencias.
- Materiales de evaluación y encuestas de satisfacción.

### 3.2. Resultados obtenidos respecto a la consecución del objetivo B. Conseguir elevar significativamente las tasas de inserción laboral de los alumnos egresados

De los alumnos egresados entre 2008 y 2013, es decir, a largo de cinco años, que deseaban trabajar, el 65% estaba trabajando mientras que el 35% buscaba empleo. No se han tomado en consideración los alumnos que continuaron realizando otros estudios. (ver figura 1)

Si tomamos en consideración la totalidad de los alumnos egresados entre 2008 y 2013, incluyendo los que desean seguir estudiando, los resultados son que el 49% de dicho alumnado estaba trabajando, el 24% buscaba empleo y el 27% continuaba otros estudios. Es razonable pensar que, a falta de empleo, los alumnos decidan seguir estudiando a la espera de mejores oportunidades laborales. (ver figura 2)

En la actualidad colaboran con el Proyecto y se benefician de sus servicios y utilidades un grupo de 190 empresas.

### 3.3. Resultados obtenidos respecto a la consecución del objetivo C. Estructurar y desarrollar el Proyecto de manera que constituya una Buena Práctica Educativa susceptible de servir de modelo para desarrollar proyectos similares en otros centros

El Proyecto ha conseguido reunir las características exigibles a toda Buena Práctica educativa, a saber:

- Se trata de una experiencia “*innovadora*”: ya que por primera vez se aglutinan en un mismo centro formativo todos los subsistemas de Formación Profesional. Por otra parte el Proyecto tiene como objetivo final la orientación eficaz del alumnado, y ello para conseguir su incorporación al mundo del trabajo. Con todo ello, el centro obtiene en 2011 el segundo *premio nacional en calidad e innovación en la FP*, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura (Resolución de 23 de agosto de 2011, BOE del 29 de agosto) .
- Se trata de una experiencia “*efectiva*”: porque ha demostrado un impacto positivo en términos de mejora objetiva de la actividad orientadora (atención a consultas presenciales, a consultas a través de telefonía y e-mail, a consultas sobre incidencia en la matrícula de la FP Inicial, etc). En, efecto la mejora de los datos de inserción laboral del alumnado egresado es una de las consecuencias de la eficacia de la acción orientadora.

- Se trata de una experiencia “*sostenible*”: pues puede mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos, porque el Proyecto está basado en distintos procedimientos incluidos en el Manual de Calidad del Centro, y todos los requerimientos recogidos en el mismo, están sometidos a un plan de mejora y adaptación continuas, tanto en lo relativo a las personas, como a los sistemas de comunicación, etc, y en aspectos tales como la adaptación a la evolución de las redes sociales, al descubrimiento de necesidades de apoyo a los alumnos empleados o al perfeccionamiento de la información sobre habilidades personales de los titulados, a las necesidades de los nuevos tipos de empresa que surjan, a la información y asesoramiento sobre los cambios en la legislación laboral, etc.
- Se trata de una experiencia “*replicable*”: pues, tal y como se indica a continuación, puede servir de modelo para desarrollar políticas e iniciativas en otros centros de formación. Así, mediante la participación en diversos programas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ARCE, Proyectos de Innovación, etc) se está llevando a cabo esta experiencia en otros Centros Integrados de Formación Profesional de otras comunidades autónomas (Baleares; Madrid; Aragón; Ceuta; Melilla, Alicante, etc). Los centros participantes en este momento, están basando la implantación de la experiencia en la utilización y el manejo de la web del Proyecto “*trabajafp.es*” porque estos centros tienen su propio sistema de calidad y están sometidos al mismo. Desde el CIFP “*Mantenimiento y Servicios a la Producción*”, estamos prestando apoyo técnico



para, posteriormente y una vez ensayado el Proyecto, colaborar con estos centros en la adaptación a su sistema de calidad. También podríamos modificar nuestro sistema de calidad, a tenor de lo observado en el desarrollo del Proyecto en los centros con los que colaboramos.

## 4. Conclusión. Futuro del Proyecto “Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo”

### 4.1. Creación de “Empresas Formativas” dentro del centro

Se está procediendo a diseñar un plan para desarrollar “empresas formativas” con la participación de todos los ámbitos interesados. Los aspectos a diseñar y los ámbitos responsables de dicho desarrollo son los siguientes:

- Exposición inicial de la idea de una “empresa formativa”: Consejo Social, Consejería correspondiente.
- Divulgación de la idea: departamentos de cada una de las familias profesionales que se imparten en el centro y claustro.
- Admisión de la idea: departamentos de cada una de las familias profesionales que se imparten en el centro y claustro.
- Confirmación de la idea: departamentos de cada una de las familias profesionales y alumnado que ya está trabajando.
- Estudio de contenidos del futuro programa “empresa formativa”: dirección, departamentos de cada una de las familias profesionales y entidades colaboradoras.
- Incorporación en la programación: departamentos de cada una de las familias profesionales y área de formación del profesorado.
- Estudio de viabilidad: instituciones, profesorado y alumnado que ya está trabajando.
- Constitución de la “empresa formativa” en la propia sede del centro: Consejo Social y Dirección, con el apoyo de las entidades colaboradoras.
- Creación externa de una empresa después del tiempo que se estipule.

Esta actuación culminaría la consecución de los objetivos formativos y sociales que persigue la Unidad de Información Orientación y el Empleo, en este caso, estos objetivos se sintetizan en el impulso del empleo por cuenta propia.

El alumnado que se integraría en el programa “empresa formativa” llegaría de la mano de dicha Unidad con todos los objetivos de ésta ya alcanzados, pues, antes de titularse o certificarse, pasaron por el periodo de orientación laboral inicial, seguidamente se formaron y a continuación se les puso en contacto con el mundo de la empresa para conseguir su inserción laboral por cuenta ajena, y este es el momento idóneo para que adquieran la cultura del emprendimiento, para lo cual se les dotaría de los conocimientos y habilidades propias del autoempleo, a través del programa “empresa formativa”.

El núcleo de este programa consiste en que estos grupos de alumnos ya experimentados y formados conformen su empresa en las instalaciones del centro, utilizando los equipamientos y herramientas del mismo. En este periodo de permanencia en el centro, recibirían el apoyo de los profesores del programa, que les orienta-

rían sobre las dificultades del mundo del autoempleo y les asesoraría para la puesta en funcionamiento de su empresa.

Transcurrido el tiempo que se estime oportuno, que podría ser de uno a dos años, este alumnado se incorporaría a un “semillero de empresas” donde encontraría los medios para continuar con el desarrollo de su empresa durante el tiempo de funcionamiento estipulado en estas instituciones, comúnmente dos años; y a partir de ese momento, los referidos grupos de alumnos crearían su empresa fuera del centro, de una forma totalmente individual y autónoma.

### 4.2. Visibilidad y difusión del Proyecto

Los resultados obtenidos al finalizar el desarrollo inicial del proyecto “Te guiamos en el laberinto de la orientación y el empleo” ya se han indicado en el apartado Resultados, y su visibilidad es manifiesta.

La difusión de las actividades para conseguir los objetivos previstos se inició el día 9 de junio de 2010, con la presentación de esta Unidad de Información Orientación y el Empleo en un acto presidido por las autoridades educativas y laborales del Principado (Consejero de Educación, Consejero de Industria y Empleo) y por la Alcaldesa de Langreo. También se atendió a la correspondiente difusión en los medios de comunicación de la Comunidad Autónoma.

Asistieron al acto más de 150 empresarios y gerentes de asociaciones empresariales del Principado de Asturias, así como numerosos profesores y profesoras de los centros que imparten Formación Profesional, además de representantes del Consejo Social del centro, representantes de sindicatos y personal del Servicio Público de Empleo, así como representantes del Consejo de la Formación Profesional de Asturias.

Cabe resaltar la asistencia de autoridades de las comunidades autónomas de Castilla y León, Baleares, Ceuta y Melilla que, como ya se indicó, cuentan con centros que tratan de replicar, adaptándolo, el Proyecto.

Como continuación de la tarea de difusión del Proyecto el centro participó en la convocatoria del programa ARCE del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se presentaba con el título de “Intercambio de experiencias organizativas y pedagógicas para la puesta en funcionamiento de un Centro Integrado de Formación Profesional”. De la presentación del Proyecto surgió la iniciativa de proyectos similares en otros centros de diversas comunidades autónomas, lo que nos permite afirmar que en los Centros Integrados de FP es posible crear una plataforma para apoyar la integración laboral, así como unidades de gestión de la orientación laboral y del empleo, que consigan los objetivos que se proponen. Las ayudas recibidas de la participación en ARCE fueron utilizadas para acompañar a los centros participantes en el desarrollo de proyectos similares y en articular la participación de los centros asesorados de la web [trabajafp.es](http://trabajafp.es). En la actualidad se desarrollan proyectos similares al proyecto “Te guiamos en el laberinto de la orientación y el empleo” en centros de las comunidades autónomas de: Aragón, Valencia, Baleares, Ciudad Autónoma de Melilla, Ciudad Autónoma de Ceuta, y las entidades: Centro de Profesores y Recursos del Nalón-Caudal, Semillero de Empresas de Valnación y con la empresa de apoyo a la formación profesional ALECOF.

En el año 2011, el proyecto “Te guiamos en el laberinto de la orientación y el empleo” obtiene el segundo Premio Nacional de Calidad e Innovación en Orientación y Formación Profesional, convocado por la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (BOE nº 207 del lunes 29 de agosto de 2011, Sec III Página 94046, resolución de 23 de agosto de 2011).



Centro de Educación Infantil y Primaria Aregume



# “PROYECTO NEWTON. MATEMÁTICAS PARA LA VIDA”. UNA VÍA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LAS MATEMÁTICAS

## “NEWTON PROJECT. MATHEMATICS FOR LIFE”. TOWARDS THE SIGNIFICANT LEARNING OF MATHEMATICS

### Consejo Escolar de Canarias

### Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas “Isaac Newton”

#### Resumen

El Proyecto Newton se genera a partir de los resultados adversos de las evaluaciones sobre competencias matemáticas realizadas en Canarias, que evidenciaron la necesidad de hacer un replanteamiento sobre cómo trabajar eficazmente las matemáticas en la Escuela. El proyecto se propone generar un cambio real, efectivo y generalizable en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas centrando la atención en las estrategias de resolución de problemas. La clave del proyecto está en la formación específica del profesorado, que se realizaría en los mismos centros, y conseguiría que cada profesor, así formado, tradujera lo aprendido en nuevos modelos de enseñanza activa de las estrategias de resolución matemática de problemas. A su vez, el proyecto preveía que los profesores ya formados sean formadores de otros, creando así una red de intercambio de saberes didácticos concretos y de innovación entre docentes.

En las evaluaciones correspondientes de la eficacia de las nuevas metodologías se registraron mejoras estadísticamente significativas en los procesos implicados en la resolución de problemas, en el grupo de alumnos cuyo profesorado recibió la referida formación (grupo experimental); en contraste, un grupo de alumnos cuyo profesorado no recibió esta formación, no experimentó ninguna mejora en los resultados de las pruebas que medían su capacidad de resolución de problemas (grupo control). También se constataron diferencias significativas a favor del grupo experimental respecto al rendimiento académico en el área de Matemáticas en general. Así pues, los resultados confirman que este modelo de acción formativa —el Proyecto Newton— favorece el aprendizaje significativo, potencia el desarrollo de las competencias básicas implicadas en la resolución de problemas y mejora el rendimiento en matemáticas.

**Palabras clave:** resolución de problemas, representación mental, estructura matemática, procesos mentales, pensamiento lógico-matemático.

#### Abstract

*The Newton Project was devised following the poor results obtained in the assessment of mathematical competences carried out in the Canary Islands. These highlighted the need for a fresh approach to the effective teaching of mathematics in school. The project aimed to bring about a real, effective and thorough change in the teaching and learning of maths, focusing attention on problem-solving strategies. The key to the project lies in the specific training of teachers, which was carried out on school premises and would lead to each participating teacher transferring what they had learnt into new models of active teaching of mathematical problem-solving strategies. At the same time, the project anticipated that the trained teachers would in turn train their peers, thus creating a network for the exchange of concrete teaching strategies and innovation among teachers.*

*The corresponding assessment of the effectiveness of these new methodologies showed statistically significant improvements in problem-solving processes, among the group of pupils whose teachers received the aforementioned training (experimental group); in contrast, the group of pupils whose teachers did not receive this training showed no improvement in the results of the tests which measured their problem-solving abilities (control group). Significant differences were also noted in favour of the experimental group with regards to academic performance in mathematics in general. Hence, the results confirm that this model of training —the Newton Project— favours significant learning, improves the development of basic competences involved in problem-solving and improves performance in mathematics.*

**Keywords:** problem-solving strategies, mental representation, mathematical structure, mental processes, mathematical logical.

## 1. Introducción

### 1.1. Origen y características generales del Proyecto Newton

El Informe sobre la realidad educativa de Canarias (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS; 2011) analiza, entre otros aspectos, los resultados en competencias básicas obtenidos por el alumnado canario en la Evaluación General de Diagnóstico 2009. Centrando la atención en la competencia matemática del alumnado de Educación Primaria, se observaba que Canarias presenta una puntuación global correspondiente a 463 puntos por debajo de los 500 del promedio de España, es decir, 37 puntos por debajo de la media del Estado. Además, analizando la distribución de los resultados se observaba que el mayor porcentaje de alumnado de Canarias, el 26%, se agrupa en los “niveles de muy bajo” de rendimiento (nivel menor o igual a 1) de la competencia matemática, y también en el “nivel intermedio bajo” (nivel 2), con un 38% del alumnado. Se observaba un porcentaje de alumnado muy escaso, el 3%, que domina las habilidades y destrezas matemáticas con notable eficacia. Asimismo, estos datos revelaban que las mayores dificultades e insuficiencias se presentaban en las tareas que implican realizar los procesos de conexión y de reflexión, en este caso, en lugar de reflexionar y establecer conexiones, a los alumnos de Primaria le resultaba más fácil reproducir ejercicios ya practicados, cuando suponían que éstos eran similares a los que las tareas les proponían. Con todo ello se puso de manifiesto la dificultad que tenían estos alumnos para

resolver matemáticamente problemas que se presentan en la vida cotidiana.

El Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado (PISA, por sus siglas en inglés) define la competencia matemática como la capacidad de un individuo de identificar y entender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundamentados, utilizar las matemáticas y comprometerse con ellas, y satisfacer las necesidades de la vida personal como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (PISA; 2003). Más concretamente, PISA operacionaliza el concepto de competencia matemática definiéndola como la capacidad del alumno para razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas, así como para utilizar el razonamiento matemático en la solución de problemas de la vida cotidiana, lo cual exige una serie de competencias diferentes que pueden agruparse en tres categorías: competencias de reproducción, de conexión y de reflexión. Es decir, los alumnos tienen primero que transformar los “problemas” en “formas” matemáticas, luego realizar operaciones matemáticas propiamente dichas, seguidamente volver a trasladar el resultado al problema original y finalmente comunicar la solución en el lenguaje en el que se planteó el problema.

El diseño del Proyecto Newton ha tenido en cuenta las líneas de investigación de esta competencia, que en diversos estudios defienden la importancia de intervenir, con carácter preventivo, en los primeros años escolares, utilizando un paradigma didáctico centrado en el aprendiz, que aporte metodologías instructivas activas, basadas en la reflexión explícita y en la transferencia del control

del aprendizaje (MONTAGUE, 2007; MORENO Y ORTIZ, 2008). Ello favorecería una mayor implicación, autorregulación y responsabilidad del alumnado en sus aprendizajes, así como, la transferencia de los mismos (BERBEY-MEYER Y KAPLAN, 2005; FUCHS, 2006; FUCHS, FUCHS, PRENTICE, BURCH, HAM, OWEN Y SCHROETER, 2003). Así pues el Proyecto Newton ha tenido en cuenta en su diseño que el aprendizaje apoyado con materiales didácticos adecuados y coherentes, elaborados desde planteamientos dirigidos al desarrollo de estrategias de aprendizaje, genera más calidad en la ejecución de las tareas de resolución de problemas que las metodologías tradicionales. También se ha tenido en cuenta que el aprendizaje así realizado favorece el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos adecuados y eficaces, al basarse dicho aprendizaje en la resolución de problemas académicos nuevos, en contextos diversos y de variada complejidad (SALMERÓN, GUTIÉRREZ-BRAJOS Y SALMERÓN, 2009).

Asimismo, en el diseño del Proyecto Newton se ha tenido en cuenta que también otros autores proponen el desarrollo de la competencia matemática mediante la resolución de problemas. Dicha tarea implica la necesidad de que el alumno sea capaz de realizar “representaciones mentales” de eventos o situaciones, en este caso del problema planteado (“modelo situacional”) y una representación de la estructura matemática que subyace a la situación de que se trata, también en este caso la que plantea el problema (“modelo matemático”) (VERSCHAFFEL, GREER Y DE CORTE, 2000). Sin embargo, los alumnos pueden llegar a resolver el problema de una manera superficial, en la que no se pone en juego un modelo situacional, y en la que el modelo matemático que se aplica no se basa en el razonamiento matemático. En ese caso, el proceso de resolución se realiza de forma automática, mediante la interpretación de los datos del problema, y la selección del algoritmo correspondiente, basándose en la estrategia de la “palabra clave” (HEGARTY, MAYER Y MONK, 1995; NESHER Y TEUBAL, 1975; VERSCHAFFEL, DE CORTE Y PAUWELS, 1992). En esta estrategia, el algoritmo que se emplea en la resolución del problema se decide basándose en ciertas palabras que aparecen en el enunciado del problema (“palabras clave”) y que se interpretan como si fueran sugerencia respecto a la operación que hay que realizar (por ejemplo, “más” para sumar, “perder” para restar). Una vez que la operación que se debe realizar ha sido identificada de esta manera mecánica, y una vez que el algoritmo correspondiente se ha ejecutado, el resultado se comunica inmediatamente como si fuera la verdadera respuesta a lo que se preguntaba en el problema; es decir, que la respuesta que finalmente se da, no remite a la situación que planteaba el problema original, porque es tan sólo el final de una tarea mecánica sugerida por las “palabras clave” del problema; de esta manera la falsa respuesta no es una respuesta significativa a la pregunta original, y así no es posible comprobar su razonabilidad. Según un estudio de ROSALES, VICENTE, CHAMOSO, MUÑOZ Y ORRANTIA (2012), los profesores inducen, mediante su metodología tradicional, el uso de la representación de la estructura matemática (“modelo matemático”), y no utilizan en su metodología ningún proceso referido al “modelo situacional”. En definitiva, resulta necesario remarcar la importancia de poner más énfasis en la representación mental de las situaciones cuando se trabaja la resolución de problemas, y

este es uno de los principios en los que se basa la metodología que propone el Proyecto Newton.

Ante la necesidad de atajar los malos resultados de las evaluaciones sobre competencia matemática de los escolares canarios, y tomando en consideración lo que nos enseñan respecto al desarrollo de la competencia matemática referida a la resolución de problemas los estudios anteriormente reseñados, surgió una iniciativa de la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas “Isaac Newton” y del Consejo Escolar de Canarias que, con la colaboración de la Consejería de Educación, se propuso dar respuesta a esta necesidad mediante el diseño, desarrollo e implementación de un proyecto para la mejora de la enseñanza de las matemáticas que se denominó “Proyecto Newton. Matemáticas para la vida”, cuyo objetivo era el de generar un cambio real, efectivo y generalizable en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que tenía como eje el trabajo con los alumnos de los procesos competenciales de razonamiento, conexión y reflexión en la resolución matemática de problemas. Asimismo, se trataba de que el Proyecto favoreciera la traducción de lo que los profesores habían aprendido respecto a las características de la competencia matemática, en nuevos modelos de enseñanza activa de las matemáticas. Además, el Proyecto promovía un mecanismo de difusión de la nueva metodología, que consistía en que los profesores formados actuaran como formadores de otros profesores, creándose así una red de intercambio e innovación entre docentes.

## 1.2. Objetivos

Se describen a continuación los objetivos del Proyecto Newton respecto a los dos ámbitos que lo desarrollarán: el alumnado (Objetivo A) y el profesorado (Objetivo B). El objetivo último del Proyecto es el objetivo A, relativo al alumnado; el objetivo B es auxiliar del A. Los dos objetivos básicos del Proyecto Newton son los siguientes:

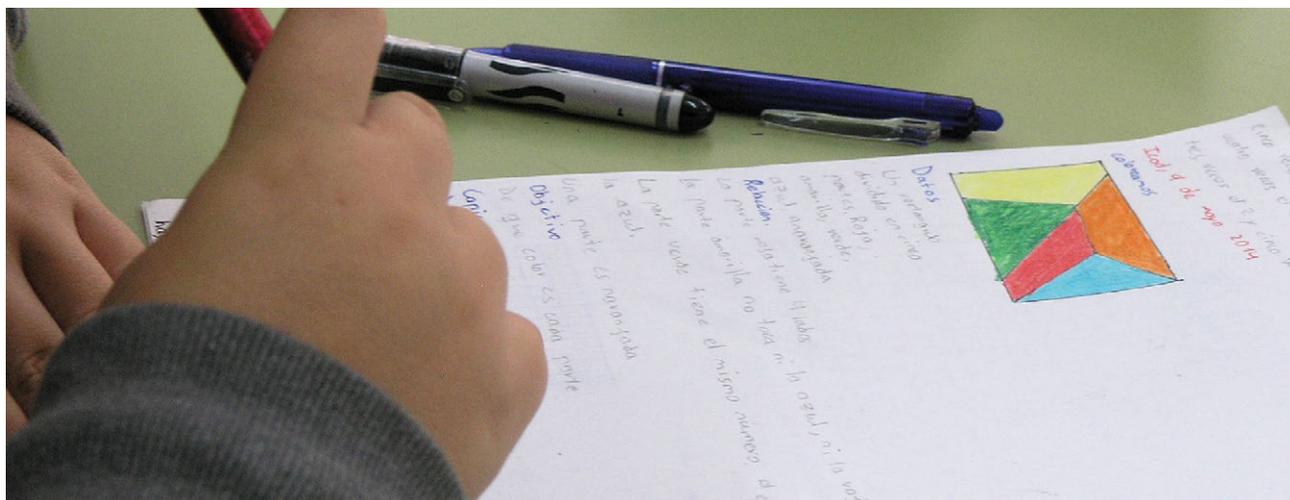
- Objetivo A: Desarrollar plenamente en el alumnado de Educación Infantil y Primaria la competencia de resolución de problemas, de manera que mejore con ello el rendimiento académico general y en Lengua y Matemáticas en particular.
- Objetivo B: El profesorado de Educación Infantil y Primaria adopta y aplica el Proyecto eficazmente, es decir, de manera se consiga el objetivo A.

La tabla 1 describe los sub-objetivos que integran los objetivos básicos.

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.1. Estructura del Proyecto Newton

El Proyecto que aquí se describe se llevó a cabo en la isla de Tenerife, concretamente en seis centros de Educación Infantil y Primaria, correspondientes a los municipios de Los Silos y San Cristóbal de



**Tabla 1**  
**Objetivos básicos y sub-objetivos del “Proyecto Newton. Matemáticas para la vida”**

OBJETIVOS		SUB-OBJETIVOS		DESCRIPTORES
A. Desarrollar plenamente en el alumnado de Educación Infantil y Primaria la competencia de resolución de problemas de manera que mejore con ello el rendimiento académico general y en Lengua y Matemáticas en particular	a. Desarrollar todas la secuencia de capacidades inherentes a la competencia de resolución de problemas	1. Desarrollar la capacidad de “comprender” el problema:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende el significado del texto o del enunciado oral del problema y su estructura sintáctica</li> <li>Realiza “representaciones mentales” de los eventos o situaciones descritas en el texto o enunciado de los problemas</li> </ul>	
		2. Desarrollar la capacidad de “pensar” eficazmente sobre el método matemático que utilizará para responder a la pregunta que plantea un problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transforma la “representación mental” de la fase de “comprensión” antes descrita en “formas matemáticas”</li> <li>Representa la estructura matemática que subyace en la situación que plantea el problema, sin utilizar para ello las “palabras clave” del texto o enunciado del problema</li> <li>Representa gráficamente los procesos para la resolución de problemas</li> <li>Utiliza un razonamiento lógico para realizar los procesos descritos arriba</li> <li>Debate coherentemente sobre las “formas matemáticas” inherentes al enunciado del problema</li> <li>Establece, revisa y modifica el “plan de abordaje” matemático para responder a la pregunta del problema</li> </ul>	
		3. Desarrollar la capacidad de explicitar y “ejecutar” la metodología matemática que deducido para responder a la pregunta que plantea el problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza operaciones matemáticas apropiadamente dichas, coherentes con la estructura matemática subyacente a la “representación mental” del problema</li> <li>Es capaz de autocorregirse en el desarrollo de las operaciones matemáticas a las que se refiere el punto anterior</li> </ul>	
		4. Desarrollar la capacidad de “responder” efectivamente a la pregunta que plantea el problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de comunicar la solución del problema en el mismo lenguaje en el que se planteó la pregunta y el problema</li> <li>Es capaz de comunicar la solución del problema de manera que sea posible valorar la racionalidad de la respuesta a la pregunta que planteó el problema</li> <li>Es capaz de representar gráficamente los procesos matemáticos de resolución de problemas.</li> </ul>	
	b. Mejorar el rendimiento en Lengua y Matemáticas aplicando la metodología del Proyecto Newton	1. Las calificaciones académicas de Matemáticas mejoran significativamente al final del curso escolar, después de la aplicación la metodología del Proyecto Newton a lo largo de dicho curso		
		2. Las calificaciones académicas de Lengua mejoran significativamente al final del curso escolar, después de la aplicación la metodología del Proyecto Newton a lo largo de dicho curso		
B. El profesorado de Educación Infantil y Primaria adopta y aplica el Proyecto eficazmente, es decir, de manera se consigue el objetivo A		1. Los profesores son capaces de diseñar actividades didácticas eficaces, de describir efectos y resultados de la aplicación de la metodología del Proyecto Newton y de hacer propuestas de mejora de dichas metodologías		
		2. Una vez aplicado el Proyecto a lo largo de un curso académico, los profesores son capaces de indicar las ventajas de la aplicación de las metodologías del Proyecto frente a la metodología tradicional		
		3. Una vez aplicado el Proyecto a lo largo de un curso académico, los profesores son capaces de indicar los requerimientos y las dificultades para desarrollar eficazmente la metodología del Proyecto		
		4. Una vez aplicado el Proyecto a lo largo de un curso académico, los profesores consideran eficaz la formación recibida para desarrollar con éxito el Proyecto		

La Laguna, durante el curso académico 2012-2013. Está dirigido por tanto al profesorado, y al alumnado de Educación Infantil y de Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Primaria.

La estructura de su desarrollo incluye los siguientes elementos:

- Dos reuniones mensuales con el profesorado para formarlo en la aplicación de la metodología del Proyecto y para plantear las tareas que se realizarán en el aula con el alumnado durante el mes. Además se proporcionan los recursos didácticos necesarios para poner en práctica dichas tareas. Estas reuniones

formativas se desarrollaron en sesión de tarde de unas 3 horas de duración.

- Una singularidad de esta formación del profesorado consiste en la ejemplificación pormenorizada de la metodología que se ha de aplicar en el aula inicialmente. Esta ejemplificación corre a cargo del formador principal y del formador acompañante y, posteriormente el profesorado participante, en formación, se convierte, a su vez en formador acompañante, constituyéndose así un proceso de difusión en red.



- Durante los quince días que siguen a cada sesión de formación, el profesorado así formado aplica y desarrolla en el aula con sus alumnos las tareas y actividades ejemplificadas y tratadas en dichas sesiones formativas.
- Tanto las sesiones formativas como las actividades prácticas desarrolladas en el aula, se apoyaban con un portal web, donde se plantean y debaten las dudas sobre el desarrollo más eficaz de las metodologías. Asimismo el profesorado participante ofrece en la web problemas y actividades para reforzar y evaluar el trabajo en el aula. También, se creó un blog del proyecto para implicar a las familias en su desarrollo, con el objetivo de que apoyaran a sus hijos en el aprendizaje matemático, concretamente en la resolución de problemas.

## **2.2. Metodología preparatoria para la resolución de problemas: Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria**

Los docentes de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria se forman para trabajar con una metodología centrada en desarrollar en el alumno la capacidad de calcular mediante un proceso lógico-manipulativo que utiliza como material didáctico básico las Regletas de Cuisenaire (MARTÍN-ADRIÁN, 1999). Con el uso de la metodología propia de este material se pretende que el alumnado aprenda la descomposición de los números y se inicie así en las actividades de cálculo. La explotación didáctica de recursos como las regletas (juego de piezas de diez tamaños, de 1 a 10 cm, y diferentes colores) permite que el aprendizaje del cálculo tenga un soporte tangible y manipulativo, clave en estas primeras etapas de aprendizaje para dar consistencia a los procesos mentales inherentes al cálculo, lo que permitirá desarrollar el cálculo mental y su correspondiente representación. Por otra parte, el modo específico de aplicar esta metodología educativa, enfatiza el desarrollo de la autonomía del alumno, animando a la confrontación de los diversos puntos de vista respecto al dilema cognitivo propuesto con el problema, y a buscar respuestas diversas, llegando de esta manera a la solución correcta (KAMII, 1994, 2012; KAMII Y RUSSELL, 2010, 2012). Con estas actividades se potencia la capacidad de razonamiento del alumnado y su enriquecimiento cognitivo.

## **2.3. Metodología para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas: Segundo y tercer ciclo de Educación Primaria**

Los docentes de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria se forman en el desarrollo de todos los procesos implicados en la re-

solución de problemas que se describen en los sub-objetivos de la tabla 1 y en sus descriptores. Se trata de cuatro procesos básicos secuenciados: “comprender”, “pensar”, “ejecutar” y “responder” (POLYA, 1987).

La fase de “comprender” consiste primordialmente en la búsqueda de los datos en el enunciado del problema, en su enumeración, análisis y clasificación, así como en la determinación del objetivo que pretende el problema, es decir, la pregunta que plantea. También debe establecerse la conexión entre el objetivo y los datos (relación), esta conexión permite determinar la coherencia de dichos datos con el objetivo, eliminar así los datos no coherentes (no necesarios) o buscar los que no están explícitos.

En la fase de “pensar” se desarrolla la representación (diagrama de árbol, de doble entrada, de partes/todo, tabla de verdad, diagrama lineal, etc.) y el análisis de lo obtenido en la fase anterior (el objetivo del problema y los datos explícitos o implícitos conexos con el objetivo), obteniendo así la estrategia más conveniente para alcanzar el objetivo del problema, es decir, para responder a la pregunta que formula.

En la fase de “ejecutar” se transforma el diagrama o representación obtenido en la fase anterior, para representar matemáticamente la situación y para desarrollar esa forma matemática inherente a la relación entre datos del problema y objetivo. El uso en esta fase de un procedimiento matemático determinado (lógica, números, álgebra, etc.) dependerá de la estrategia seleccionada para explicitar la estructura de la información inicial (datos) y su relación con el objetivo.

Finalmente, en la fase de “responder” se vuelve a conectar con el contexto (con el planteamiento del problema y con su lenguaje) para verificar la corrección de la respuesta encontrada en la fase anterior y para verificar igualmente la coherencia de la respuesta con el objetivo a alcanzar, es decir, para verificar si realmente se responde a la pregunta que el problema planteaba (RUPÉREZ Y GARCÍA-DÉNIZ, 2006, 2012a, 2012b).

Los desafíos matemáticos planteados a los alumnos por medio de los problemas están siempre relacionados con temas de su interés, con el fin de conectar el aprendizaje de la competencia de resolución de problemas con su vida real.

La dinámica básica de trabajo en el aula consiste en presentar un problema a un grupo de cuatro alumnos para ser resuelto entre todos. Posteriormente se debate el resultado obtenido con los demás grupos. Este procedimiento fuerza a los alumnos a que aporten una fundamentación lógico-matemática de las respuestas obtenidas, así como a que consigan el descubrimiento autónomo de relaciones y tomen decisiones igualmente autónomas.

Esta metodología favorece un escenario de aprendizaje cooperativo, en el cual el profesorado actúa de observador e interviene en situaciones claves para motivar y orientar las respuestas; todo ello con el objetivo de potenciar la autonomía del alumnado.

## **3. Resultados**

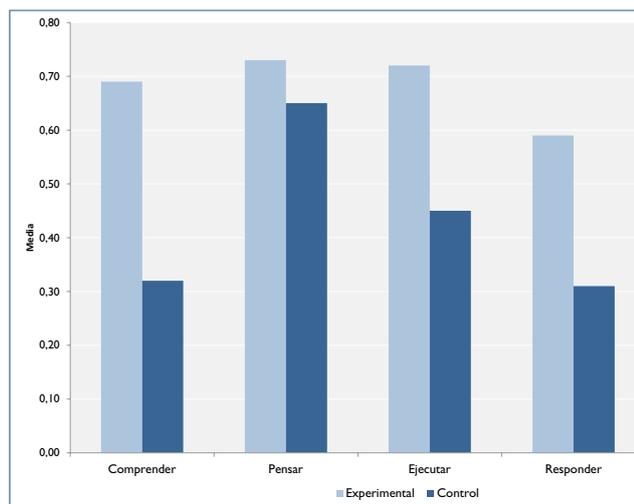
### **3.1. Resultados con respecto al objetivo Aa. Desarrollar todas la secuencia de capacidades inherentes a la competencia de resolución de problemas**

Una vez concluido el curso 2012-2013, durante el que, como se ha indicado, se desarrolló el Proyecto que aquí se describe en seis centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife, se procedió a evaluar en el alumnado de dichos centros cuál era el nivel que habían alcanzado en el desarrollo de los procesos mentales implicados en la resolución de problemas.

Para ello se constituyó una muestra de 129 alumnos de Segundo y Tercer Ciclo de Primaria, que se dividió dos grupos, un “grupo experimental”, formado por 99 alumnos cuyo profesorado había sido formado en la aplicación de la metodología del Proyecto Newton; y un “grupo de control”, constituido por 30 alumnos

de la misma zona escolar, pero cuyo profesorado no había recibido dicha formación, y por tanto el alumnado que formaba este grupo no había trabajado con la metodología fomentada del Proyecto. Ambos grupos estaban integrados por un 30% de alumnos de nivel de rendimiento alto, un 30% de alumnos de nivel de rendimiento medio y otro 30% de alumnos de nivel de rendimiento bajo. A los dos grupos muestrales se les aplicó una misma prueba consistente en resolver un problema matemático, adaptado al nivel educativo del alumnado de Segundo y Tercer Ciclo de Primaria, con las estrategias que cada uno hubiera adquiridas, es decir, sin ninguna instrucción específica respecto a cómo debería resolverse el problema.

**Figura 1**  
**Resultados del desarrollo de las competencias básicas implicadas en la resolución de problemas, después de la aplicación de la metodología del Proyecto Newton. Curso 2012-2013. Segundo y Tercer Ciclo de Primaria de centros de los municipios de Los Silos y San Cristóbal de La Laguna. Tenerife**



		Comprender	Pensar	Ejecutar	Responder	Total
GRUPO	Experimental	0,69	0,73	0,72	0,59	0,68
	Control	0,32	0,65	0,45	0,31	0,40

Una vez aplicada la prueba ésta fue evaluada con un registro que guiaba el análisis y valoración de los desarrollos y las respuestas de los alumnos respecto al nivel alcanzado en el desarrollo de las competencias básicas para la resolución de problemas (comprender, pensar, ejecutar, responder) competencias que constituyen los sub-objetivos Aa1, Aa2, Aa3 y Aa4 (ver tabla 1).

Los resultados obtenidos de dicha evaluación revelan mejoras significativas en el grupo experimental en cuanto al dominio de la competencia y consolidación en los procesos implicados en la metodología de resolución de problemas aplicada (ver figura 1) Concretamente los resultados fueron los siguientes:

- Las medias más destacadas, entre dominio (=1) y no dominio (=0) en el grupo experimental, corresponden a los procesos de “comprender” (0,69), “ejecutar” (0,72) y “responder” (0,58).
- Existen procesos más complejos que los anteriormente citados —como expresar por escrito las justificaciones de las decisiones de resolución adoptadas o hacer una valoración de la solución aportada con respecto al contexto— respecto a los cuales no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control.
- En definitiva, a pesar de la dificultad que supone el cambio metodológico y la adquisición de una serie de competencias matemáticas en menos de un año, el alumnado ha desarrollado la capacidad de leer el problema comprendiéndolo (“comprender”); debatir en un grupo de iguales sobre los datos, los objetivos, la relación entre ambos, y la operativa matemática a utilizar (“pensar”); establecer un plan de trabajo, revisarlo y modificarlo si fuese necesario (“ejecutar”), y establecer me-

canismos de autocorrección valorando la solución respecto al contexto (“responder”).

### 3.2. Resultados con respecto al objetivo Ab. Mejorar el rendimiento en Lengua y Matemáticas aplicando la metodología del Proyecto Newton

Se analizó la posible incidencia de la aplicación de la metodología del Proyecto sobre el rendimiento académico del alumnado, comparando los resultados académicos obtenidos en Lengua y Matemáticas al finalizar el curso 2011-2012, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, con los obtenidos en esas mismas materias al finalizar el curso 2012-2013. Como se ha indicado, durante el curso 2012-2013, el grupo experimental había sido formado con la metodología de resolución de problemas del Proyecto Newton.

De la comparación realizada se obtuvieron los siguientes resultados:

Se constata que existen diferencias significativas a favor del grupo experimental en el área de Matemáticas (ver tabla 2), mientras que en el área de Lengua no existen tales diferencias. En concreto, la media en Matemáticas en el grupo experimental ha evolucionado de 2,47 puntos a 2,57 puntos, en una escala de 0 a 4 (0 insuficiente, 1 suficiente, 2 bien, 3 notable y 4 sobresaliente), es decir, la mayoría del alumnado del grupo experimental ha obtenido calificaciones de Matemáticas comprendidas entre “bien” y “notable”, produciéndose un mayor acercamiento al “notable” después de la intervención.

**Tabla 2**  
**Comparación del rendimiento académico obtenido en Lengua y Matemáticas entre los cursos 2011-2012 y 2012-2013, después de la aplicación de la metodología Proyecto Newton. Curso 2012-2013. Segundo y Tercer Ciclo de Primaria de centros de los municipios de Los Silos y San Cristóbal de La Laguna. Tenerife**

		Media junio 2012	Media junio 2013	Diferencia estadísticamente significativa
MATEMÁTICAS	Experimental	2,47	2,52	Sí
	Control	2,80	2,43	
LENGUA	Experimental	2,66	2,49	No
	Control	2,70	2,40	

El rendimiento en Matemáticas del grupo control, de un curso a otro y también cuando lo comparamos con el del grupo experimental, empeora.

Estos resultados de mejora en las calificaciones académicas del grupo de experimental rompen la tendencia general a bajar el rendimiento al pasar a un curso más avanzado; efecto natural producido por el aumento que dicho avance supone en el nivel de dificultad.

La diferencia de resultados en Lengua entre el grupo experimental y el grupo de control no resultan significativas. En ambos empeoran los resultados, si bien el empeoramiento es mayor en el grupo de control.

### 3.3. Resultados respecto a la consecución del objetivo B. El profesorado de Educación Infantil y Primaria adopta y aplica el Proyecto eficazmente, es decir, de manera que se consigue el objetivo A

Se ha evaluado a 27 docentes que recibieron la correspondiente formación para desarrollar la metodología del Proyecto Newton, y que la aplicaron durante el curso 2012-2013 en los centros y con los

alumnos indicados. De estos 27 profesores, 9 ejercen su docencia en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, y 18 en segundo y tercer ciclo de Primaria.

### 3.3.1. Resultados respecto al objetivo B1. Los profesores son capaces de diseñar actividades didácticas eficaces, de describir efectos y resultados de la aplicación de la metodología del Proyecto Newton y de hacer propuestas de mejora de dichas metodologías

Los profesores evaluados diseñaron, pusieron en práctica y valoraron los resultados de la aplicación, entre otras, de las siguientes actividades didácticas derivadas de la metodología del Proyecto:

- La actividad “El Calendario” propició el desarrollo en Educación Infantil de la competencia matemática de cálculo, con el apoyo de las regletas y se obtuvieron resultados muy satisfactorios.
- Se aplicó la metodología del uso de las regletas para el aprendizaje de la operatoria propia de sumas y restas, reforzando así la fase manipulativa del desarrollo de la competencia matemática del alumnado de 1<sup>er</sup> curso de Primaria. Los resultados fueron igualmente muy satisfactorios.
- Tras horas desarrollando el proceso de resolución de un problema, algún alumno de 3<sup>er</sup> curso de Primaria sorprendió al profesor y a sus compañeros, en la fase “pensar”, con la propuesta de un diagrama diferente al propuesto desde una perspectiva lógica o, sencillamente, obteniendo mentalmente la respuesta a la pregunta que planteaba el problema.
- Los profesores constatan en los alumnos de 4<sup>o</sup> curso de Primaria una gran expectación, un alto nivel de participación y

un clima favorable de acogida cuando les proponen la realización de actividades basadas en la resolución de problemas.

Como propuestas de mejora los profesores refieren la necesidad y la conveniencia de transferir esta metodología a otros contenidos del currículo (66% de los profesores apoya esta propuesta) y dotar a las aulas del material didáctico adecuado a la metodología del Proyecto (22% de los profesores apoya la propuesta).

### 3.3.2. Resultados respecto al objetivo B2. Una vez aplicado el Proyecto a lo largo de un curso académico, los profesores son capaces de indicar las ventajas de la aplicación de las metodologías del Proyecto frente a la metodología tradicional

Entre las ventajas, los profesores destacan la aplicabilidad de la metodología en el aula (48% de los profesores la destacan), el cambio e innovación que ésta aplicación supone para la mejora de los resultados (34%) y que propicia la transferencia de experiencias y la colaboración entre los docentes (30%).

### 3.3.3. Resultados respecto al objetivo B3. Una vez aplicado el Proyecto a lo largo de un curso académico, los profesores son capaces de indicar los requerimientos y las dificultades para desarrollar eficazmente la metodología del Proyecto

Un número significativo de profesores señala que un importante inconveniente para desarrollar eficazmente la metodología del Proyecto es que no cuentan con material didáctico suficiente y adaptado (38% de los profesores expresan dicha dificultad). Los profesores indican también, para apoyar la conveniencia de dotar suficientemente a las aulas de dicho material, la posibilidad y la



oportunidad de utilizar esos recursos, como útiles y valiosas herramientas didácticas, en otras áreas del currículo (34% de los profesores hacen esta indicación). Por otra parte, los profesores señalan la necesidad de adaptar ciertas actividades a las características del aula (26%).

### 3.3.4. Resultados respecto al objetivo B4. Una vez aplicado el Proyecto a lo largo de un curso académico, los profesores consideran eficaz la formación recibida para desarrollar con éxito el Proyecto

El 96% de los profesores valora como “alto-muy alto” el interés de los contenidos de la formación recibida para desarrollar la metodología del Proyecto Newton; y el 93% puntúa igualmente “alto-muy alto” el aprovechamiento obtenido de dicha formación, en orden a mejorar la calidad de su docencia respecto a la enseñanza de estrategias para la resolución de problemas.

## 4. Conclusiones

Se constatan mejoras estadísticamente significativas en el alumnado al que se ha aplicado la metodología del Proyecto, con respecto a la consolidación de los procesos de resolución de problemas. Si bien, procesos más complejos como “expresa por escrito las justificaciones de sus decisiones”, “define bien la relación” o “haz un análisis de la solución con respecto al contexto” merecen, aún, una mayor atención.

También se confirma que dicho alumnado logra una mejora significativa en el rendimiento en Matemáticas, rompiendo con la tendencia general a bajar el rendimiento a medida que aumenta en el nivel de dificultad con el avance de curso.

Los resultados confirman la bondad y eficacia de la formación del profesorado implementada en el “Proyecto Newton. Matemáticas para la Vida”.

El profesorado, el alumnado, los padres y madres que han participado en el desarrollo del Proyecto, apoyan su continuidad y su extensión a otros centros. Precisamente el mayor reto que se plantea a la Administración educativa es el de realizar dicha extensión habida cuenta de las dificultades administrativas que podría comportar, como por la necesidad de movilizar para ello a toda la comunidad educativa.

El modelo de acción formativa propio del Proyecto Newton, en el que el profesor es enseñado, es acompañado, aprende del grupo y comparte lo aprendido y lo desarrollado por él, favorece el aprendizaje significativo del alumno, y mejora el rendimiento en Matemáticas, específicamente las competencias básicas implicadas en la resolución de problemas. El cambio metodológico favorece además, por un lado, la construcción del conocimiento por parte del alumnado, constituyéndolo autor de su aprendizaje y, por otro, potencia el trabajo colaborativo entre el profesorado, enriqueciendo sus experiencias didácticas y mejorando el clima docente.

En síntesis, en esta experiencia se diseñan y aplican nuevas vías de formación del profesorado en los propios centros (es una experiencia innovadora), se constatan empíricamente mejoras significativas en el dominio de la competencia matemática por parte de los alumnos (es una experiencia efectiva), se trabaja con los recursos disponibles, multiplicando el potencial de aprendizaje que genera el trabajo colaborativo entre el profesorado, el alumnado y las familias (es una experiencia sostenible) y, por último, el Proyecto se está extendiendo y sirviendo como modelo a seguir en otros centros y contextos educativos (es una experiencia replicable).

## Agradecimientos

El Proyecto surge como iniciativa del Consejo Escolar de Canarias, junto a la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas “Isaac Newton”. Cuenta con la colaboración de la Consejería de Educación y con la implicación de los Centros de Profesorado del Norte de

Tenerife y de La Laguna. Para su evaluación se ha establecido un convenio de colaboración con la Universidad de La Laguna.

## Referencias bibliográficas

- BERBEY-MEYER, Y. & KAPLAN, A. (2005): “Motivational influences on transfer of problem-solving strategies”. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp.1-22.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (2011): Informe 2011. *La Realidad Educativa de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Consejo Escolar de Canarias.
- FUCHS, L. S. (2006): “Strategies to enhance young children’s mathematical development”. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.childencyclopedia.com/documents/FuchsANGxp.pdf>. Accessed (2009).
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., PRENTICE, K., BURCH, M., HAM, C. L., OWEN, R., & SCHROETER, K. (2003): “Enhancing third-grade students mathematical problem solving with self-regulated learning strategies”. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), pp. 306-315.
- HEGARTY, M., MAYER, R.E., & MONK, C.A. (1995): “Comprehension of arithmetic word problems: a comparison of successful and unsuccessful problem solvers”. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), pp. 18-32.
- KAMII, C. (1994): *El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- KAMII, C. (2012): El joc en el currículum. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 185, pp.7-11.
- KAMII, C., & RUSSELL, K. A. (2010): “The Older of Two Trees: Young Children’s Development of Operational Time”. *Journal for research in mathematics education*, 41, pp. 6-13.
- KAMII, C., & RUSSELL, K. A. (2012): “Elapsed time: why is it so difficult to teach?” *Elapsed time: why is it so difficult to teach?* 43, pp. 296-315.
- MARTÍN-ADRIÁN, A. (1999): “Las regletas de Cuisenaire. Actividades sobre longitud, área, perímetro y volumen”. *NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 37, pp.19-28.
- MONTAGUE, M. (2007): “Self-Regulation and Mathematics Instruction”. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, pp.75-83.
- MORENO, I. & ORTIZ, J. (2008): “Docentes de educación básica y sus concepciones acerca de la evaluación en matemática”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp.140-164.
- NESHER, P., & TEUBAL, E. (1975): “Verbal cues as an interfering factor in verbal problem solving”. *Educational Studies in Mathematics*, 6, pp.41-51.
- PISA 2003, Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- PISA 2009, Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- POLYA, G. (1987): *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- ROSALES, J., VICENTE, C., CHAMOSO, J. M., MUÑEZ, D., & ORRANTIA J. (2012): “Teacher-student interaction in joint word problem solving. The role of situational and mathematical knowledge in mainstream classrooms”. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp.1185-1195.
- SALMERÓN, H., GUTIÉRREZ-BRAJOS, C., & SALMERÓN, P. (2009): “Desarrollo de la competencia matemática a través de programas para Aprender a Aprender en la Infancia Temprana”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), pp.141-168.
- RUPÉREZ, J.A., & GARCÍA-DÉNIZ, M. (2006): “Club Matemático. Problemas Comentados (XVI)”. *NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 65, pp.1-7.
- RUPÉREZ, J.A., & GARCÍA-DÉNIZ, M. (2012a): “De nietos y aves: (Problemas Comentados XXXI)”. *NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, pp.185-196.
- RUPÉREZ, J.A., & GARCÍA-DÉNIZ, M. (2012b): “Educación Primaria: problemas, estrategias y competencias: (problemas comentados XXXII)”. *NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 81, pp.77-90.
- VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., & PAUWELS, A. (1992): “Solving compare problems: an eye movement test of Lewis and Mayer’s consistency hypothesis”. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.85-94.
- VERSCHAFFEL, L., GREER, B., & DE CORTE, E. (2000): *Making sense of word problems*. Lisse: Swets & Zeitlinger.



# INTEGRACIÓN FAMILIAR Y CULTURAL: CAMINANDO HACIA EL ÉXITO ESCOLAR. CEIP “SANTA AMELIA”, CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

## FAMILY AND CULTURAL INTEGRATION: TOWARDS A SUCCESSFUL SCHOOL SANTA AMELIA PRIMARY SCHOOL, CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

Rafael Carlos Falcón Ibarra

Secretario del CEIP “Santa Amelia”

### Resumen

El CEIP “Santa Amelia” de Ceuta se encuentra ubicado en un entorno socialmente muy desfavorecido, con una población mayoritaria de cultura musulmana y que sufre unas condiciones laborales y económicas muy precarias. Este entorno había abocado al centro a ser considerado como un “centro marginal”, en el que las familias no querían matricular a sus hijos, y que los maestros querían abandonar. En el curso 2006-2007, el nuevo equipo directivo se propone superar esta situación y pone en marcha un Proyecto para crear las condiciones básicas de un proceso de mejora efectiva de la calidad educativa del centro. A lo largo de los cuatro años siguientes, el desarrollo del Proyecto consolida la infraestructura organizativa y física necesaria para conseguir una mejora efectiva y entonces se decide ampliar el horizonte de objetivos del Proyecto, dirigiéndolo hacia la consecución de una “escuela de éxito”, es decir, una escuela “eficaz” que consigue sus objetivos curriculares y educativos, y una escuela “de calidad”, que además consigue otros objetivos sociales y cívicos relevantes. Este nuevo y ambicioso objetivo se conseguiría con el desarrollo de una metodología didáctica que trabajara en los alumnos las competencias básicas —en especial la competencia lingüística— y sobre todo con la colaboración de las familias, a todos los niveles. Para llevar adelante el Proyecto, se creó una estructura organizativa permanente que diseñó un plan exhaustivo y sistemático de desarrollo, evaluación y revisión continua; así como trece actuaciones básicas. La suscripción de un “Contrato Programa”, con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte facilitó los medios para llevar adelante el Proyecto.

Las evaluaciones han puesto de manifiesto que el centro se ha convertido en un centro de prestigio, con identidad propia y que ha conseguido desarrollar un sentido de pertenencia a él de toda la comunidad educativa, al tiempo que ha mejorado significativamente sus resultados académicos.

**Palabras clave:** éxito escolar, competencias básicas, escuela inclusiva, prestigio, resultados, eficacia, educación en valores, participación de las familias, entorno desfavorable.

### Abstract

“Santa Amelia” Primary School in Ceuta is situated in a very socially deprived area. The population is primarily Muslim and suffers from very precarious economic and labour conditions. This situation had effected the school’s reputation in the neighbourhood. Families did not want to enrol their children there and teachers wanted to leave. In the academic year 2006-2007, the new management team decided to confront the situation and designed a Project to create the basic conditions for the effective improvement of the school’s educational quality. Over the next four years, the project development consolidated the necessary organizational and physical infrastructure to bring about this improvement. It was then decided to extend the horizons of the project’s objectives and direct it towards achieving a “successful school”, that is to say an “effective” school which achieves its curricular and educational targets and a “quality” school which also achieves other relevant social and civil objectives. This new, ambitious goal would be achieved through a teaching methodology focussed on developing pupils’ basic competences – especially linguistic competence– and above all through collaboration with the families at all levels. In order to carry out the Project, a permanent organizational structure was set up responsible for designing a thorough, systematic plan of continuous development, evaluation and revision, including thirteen basic steps. The signing of a “Contract Programme” with the Ministry of Education, Culture and Sports provided the necessary means for developing the Project.

Evaluation of the project has shown that the school has become a prestigious centre, with its own identity. It has created a sense of belonging among the whole school community and, at the same time, has brought about a significant improvement in academic results.

**Keywords:** school success, basic skills, inclusive school, prestige, performance, efficiency, values education, family involvement, unfavorable environment.

## 1. Introducción

### 1.1. Contexto

El contexto social, cultural y físico en el que se inserta del Centro de Educación Infantil y Primaria “Santa Amalia” resulta particularmente difícil para poder conseguir los objetivos educativos institucionales del centro, porque dicho contexto frecuentemente gravita negativamente sobre los alumnos respecto a su motivación, a sus competencias básicas iniciales, a su disponibilidad para el aprendizaje, así como respecto a la posibilidad de contar con el apoyo de las familias para secundar las iniciativas educativas del centro.

Las principales características de dicho contexto pueden verse en la tabla 1.

### 1.2. Objetivos

El CEIP “Santa Amelia” tiene como *Objetivo Final* conseguir una “escuela de éxito”, es decir, conseguir que el centro sea una *escuela eficaz* que alcanza los objetivos curriculares y educativos que le corresponde, utilizando los medios adecuados y, además, que consigue que el centro sea una *escuela de calidad*, que acompaña el logro de dichos objetivos con el de otros objetivos sociales y cívicos relevantes.

Se trataría de perfilar un horizonte de excelencia, prestigio y exigencia para toda la comunidad educativa, que actúe de polo de atracción y dinamización de todas las actuaciones que se incluyen en el Proyecto para la consecución de una “escuela de éxito”.

Para alcanzar el referido *Objetivo Final*, el centro se plantea la consecución simultánea de un *Objetivo Procedimental*: la conversión de CEIP “Santa Amalia” en una *escuela inclusiva*, que cuenta con la *comunidad educativa* en general y con *los padres* en particular para sus propósitos, y que desarrolla una metodología didáctica que trabaja sobre las *competencias básicas*.

Cada uno de estos dos objetivos se apoya en los *objetivos secundarios* que pueden verse en la tabla 2.

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.1. Estrategias de inicio

El objetivo final del proyecto (objetivo A en la tabla 2), conseguir una “escuela de éxito”, es, por su propia naturaleza, un objetivo cuyos niveles óptimos de consecución sólo se alcanzarán a largo plazo. La continuidad en su desarrollo garantiza, no obstante, unos niveles crecientes de consecución de dicho objetivo

**Tabla 1**  
**Contexto socio-económico y cultural del CEIP “Santa Amalia” de Ceuta**

CIRCUNSTANCIA DEL CONTEXTO	%	OBSERVACIONES
Familias de cultura árabe-marroquí	98	Aumento progresivamente el número de familias mixtas (español-marroquí) en las que la madre, habitualmente, procede de Marruecos, mientras que el padre es ceutí. Las madres tienen un desconocimiento total del idioma y del modo de vida de una sociedad occidental
Familias: Progenitores con algún tipo de adicción. Situaciones detectadas de violencia de género. Familias atendidas por Servicios Sociales Comunitarios  Alumnos: Con algún tipo de abandono (falta de higiene, enfermedades no tratadas adecuadamente, etc.). Con expedientes de protección abiertos en el Área de Menores o por la Fiscalía de Menores	29	Porcentaje sobre datos contrastados. Se sospecha que el porcentaje real es mayor
Familias desestructuradas	45	Según un estudio realizado por el centro, este hecho está influyendo negativamente en el rendimiento académico del alumnado
Alumnos becados con algún tipo de ayuda	98	El dato es indicativo del alto índice de desempleo, de empleo precario, ocasional, a tiempo parcial o mal pagado, que sufren los padres, ya que el dato de empleo se toma en consideración para decidir la concesión de ayudas
Familias con ambos progenitores en paro	39,5	El alto índice de desempleo propicia que se desarrollen actividades de economía sumergida
Familias en las que sólo trabaja uno de los progenitores con un empleo esporádico	47,6	El alto índice de desempleo propicia que se desarrollen actividades de economía sumergida
Familias con un dominio insuficiente del idioma castellano	47	El árabe es la lengua materna de 464 alumnos de los que 203 dominan insuficientemente el castellano
Familias con una implicación en la vida escolar de sus hijos baja o nula	46,4	El centro tiene como uno de sus objetivos básicos aumentar significativamente la implicación de las familias en la vida escolar de sus hijos. El éxito relativo en la consecución de este objetivo es un de los factores del éxito del centro
Alumnos que asisten a las escuelas coránicas durante 3 o 4 horas de la tarde cada día, y desde los 3 años de edad	98	En muchas ocasiones la asistencia a las escuelas coránicas es incompatible con la asistencia a las actividades y complementarias extraescolares programadas. Por otra parte en dichas escuelas frecuentemente se transmiten valores opuestos a los que se desarrollan en el centro

El Proyecto tiene su origen durante el curso 2006-2007, en el firme propósito del nuevo Equipo Directivo de dotar al centro de una identidad de prestigio, que lo liberara de la consideración de “centro marginal”, en el que las familias no querían matricular a sus hijos, y que los maestros querían abandonar.

Durante los cuatro años siguientes, dicho propósito se concreta en la creación de las condiciones básicas o infraestructurales para iniciar un proceso de mejora efectiva de la calidad educativa del centro. Las principales actuaciones al respecto son las siguientes:

- Reorganización de espacios (redistribución de aulas, creación de una biblioteca, habilitación un salón de actos, acondicionamiento del gimnasio, etc.), de tiempos y de recursos.
- Aplicación efectiva del Reglamento de Régimen Interior.
- Creación de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.
- Realización de acciones de acercamiento de las familias para dar a conocer los objetivos del centro y las características del trabajo docente y educativo del profesorado y para concienciarlas respecto a la necesidad de su colaboración.
- Conversión de la plantilla del centro, mayoritariamente formada por personal interino, en una plantilla integrada por profesorado definitivo.

## 2.2. Estrategias de consolidación actualmente en marcha

Sin embargo, pasado este tiempo y consolidadas las condiciones básicas para la mejora, los resultados académicos no habían mejorado. Como consecuencia de un proceso de reflexión conjunto del profesorado y del equipo directivo, se decidió seguir una secuencia de actuaciones que se juzgaban capaces de consolidar finalmente un proceso de mejora de los resultados académicos, congruente con el referido proceso de mejora, ya consolidado, en las condi-

ciones básicas. Estas actuaciones fueron las siguientes, a partir del 2011-2012:

- *Participación del centro en la convocatoria del Proyecto de cooperación territorial “Contrato Programa”, convocado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte:* El centro suscribió con la Administración educativa un contrato, por el que se comprometía a desarrollar durante tres años un proyecto en el que se incluían todas las acciones necesarias para lograr el objetivo de convertir la escuela en una escuela eficaz y de calidad, es decir en una “escuela de éxito”, y a cambio el entonces Ministerio de Educación y Cultura se comprometía a ofrecer asesoramiento, formación y apoyo económico. Los compromisos así adquiridos por el centro constituyeron el núcleo de las actuaciones del Proyecto del CEIP “Santa Amalia” y del reiterado objetivo final A.
- *Creación y puesta en marcha del “Equipo Dinamizador” del Proyecto:* El Equipo Dinamizador está compuesto por el equipo directivo del centro y un maestro coordinador; cuenta en un segundo nivel con grupos de docentes que desarrollan cada uno las actuaciones previstas en el Proyecto. Como su propio nombre indica, el Equipo dinamiza a la comunidad educativa del centro para que el proyecto se mantenga vivo: sensibiliza, organiza, controla, coordina y difunde la información y las buenas prácticas. El Equipo Dinamizador traza permanentemente el camino, organiza la formación y las reuniones, temporaliza las acciones y distribuye las tareas, además de mantener la relación necesaria con las instituciones. El Equipo Dinamizador evita que el profesorado se sienta perdido, ubicándolo conscientemente respecto a la totalidad de la estructura del Proyecto y en su desarrollo, y dosificando sus esfuerzos.
- *Elaboración y asunción de un documento-base sobre los objetivos del centro y sobre las actuaciones correspondientes:* El documento, que sigue vigente, sirvió en un primer momento para saber en qué punto se encontraba el Proyecto. se pu-

**Tabla 2**  
**Objetivos del CEIP “Santa Amalia” de Ceuta**

OBJETIVOS BÁSICO	OBJETIVOS SECUNDARIOS	OBJETIVOS OPERATIVOS
A. Objetivo final: Conseguir una “escuela de éxito”	a. Mejorar sensiblemente los resultados de los alumnos en la consecución de las Competencias básicas	Todos los objetivos operativos indicados para el Objetivo básico B
	b. Mejorar sensiblemente los datos relativos a convivencia y al absentismo escolar, y aumentar significativamente la demanda de matrícula y la estabilidad del profesorado	
B. Objetivo procedimental: Conseguir una escuela inclusiva, que cuenta con el apoyo de la comunidad educativa y de los padres y que trabaja las competencias básicas	a. Conseguir una “escuela inclusiva”	1. Concienciar al profesorado acerca de la necesidad de una escuela inclusiva, consensuando y compartiendo la normativa que, para conseguir tal escuela, se genere en el centro
		2. Dar continuidad al desarrollo de las acciones de una escuela inclusiva en el centro, creando los mecanismos institucionales de mantenimiento, perfeccionamiento y de control correspondientes
	b. Generalizar una metodología didáctica que trabaja sobre las competencias básicas de los alumnos	1. Concienciar permanentemente al profesorado sobre la importancia de aplicar metodologías basadas en el desarrollo de competencias básicas, mediante las tareas-proyecto y el trabajo cooperativo
		2. Desarrollar cooperativamente metodologías basadas en el desarrollo de competencias para segmentos concretos del currículo
		3. Informar a las familias sobre cómo se está desarrollando el trabajo docente por competencias
		4. Actualizar permanentemente la Propuesta Curricular de Centro sobre la base del desarrollo de competencias
	c. Implicar a la totalidad de la comunidad educativa en la consecución del éxito escolar	1. Concienciar a las familias de que el éxito escolar requiere su colaboración
		2. Conseguir efectivamente la colaboración y el compromiso de las familias
		3. Capacitar lingüísticamente a las familias en el uso del castellano
		4. Implicar a toda la comunidad educativa en la acogida de nuevos alumnos y de sus familias, en especial, del alumnado extranjero
		5. Impulsar el “proyecto de radio escolar” para, entre otros objetivos, desarrollar en el alumnado la competencia lingüística
	d. Desarrollar una escuela de padres	1. Sensibilizar permanentemente al profesorado sobre la necesidad de desarrollar una escuela de padres operativa
2. Concienciar a las familias de que la escuela de padres es un instrumento para conseguir el éxito escolar que ellos también pretenden lograr		
3. Formar permanentemente a los padres en todos temas necesarios para que puedan contribuir a la consecución del éxito escolar		

dieron conocer fortalezas y las debilidades con que contaba el centro, así como las amenazas y oportunidades que le ofrecía su propio contexto. Se constató que se desarrollaban un buen número de acciones de manera inconexa y asistemática, sin explicitarse respecto a sus objetivos, por lo que no podían ser supervisadas al objeto de valorar su efectividad, ni, en su caso, reorientadas para mejorar su eficacia. Así, en un segundo momento, el documento recogió las correcciones correspondientes a las referidas deficiencias, y las actuaciones se sistematizaron, sobre la base de los objetivos indicados en la tabla 2. Este documento-base, consensado y asumido por el profesorado y por el consejo escolar, constituye lo que podríamos denominar Carta Magna del Proyecto del CEIP “Santa Amalia” para llegar a ser una “escuela de éxito”.

- *Capacitación y formación del profesorado para desarrollar “acciones educativas de éxito”*: Incluía cursos impartidos por especialista, visitas a centros de referencia e intercambio de experiencias entre los docentes del propio centro

Los docentes comenzaron un proceso de formación sobre cómo desarrollar “acciones educativas de éxito”, con la participación de ponentes especializados y visita a centros de referencia, además de un intercambio de experiencias entre los docentes del centro.

### 2.3. Actuaciones

Un primer grupo de actuaciones —las llamadas “actuaciones de éxito”— constituyen los ejes fundamentales sobre los que gira todo el proyecto de avanzar hacia el objetivo de conseguir una “escuela de éxito”. Estas “actuaciones de éxito” son las siguientes:

#### *Actuación 1: Los Grupos Interactivos*

Con este nombre se designa una metodología didáctica en la que los padres participan colaborando en situaciones concretas de aprendizaje en el aula, concretamente en el repaso y afianzamiento de contenidos ya trabajados de lengua y de matemáticas. La metodología aplicada es una modalidad de aprendizaje cooperativo.

Cada grupo de clase se divide en pequeños grupos heterogéneos de 6 alumnos, y se tienen disponibles tantas madres o padres colaboradores como grupos se han formado en cada clase. Cada grupo de 6 alumnos realiza una actividad o tarea concreta de repaso sobre las áreas indicadas. Así pues, en cada clase se están realizando tantas diferentes tareas o actividades de repaso, como pequeños grupos se han formado en esa clase. Cada padre o madre se especializa en una de esas tareas de repaso, y atiende al grupo que está realizando esa tarea en la que se ha especializado. La atención al pequeño grupo dura 15 minutos; pasado este tiempo, el grupo de 6 alumnos inicia otra nueva tarea o actividad de repaso, y es atendi-

do por otra madre o padre especializado en dicha tarea. De nuevo cumplidos 15 minutos de trabajo, cada grupo inician otra nueva tarea con otra madre o padre especializado en dicha tarea. Así, hasta que todos los grupos de 6 alumnos han pasado por todas las madres o padres colaboradores, y han realizado la totalidad de las actividades o tareas previstas para esa sesión.

Los propios alumnos corrigen sus resultados al terminar la actividad de todos los pequeños grupos. Finalmente se realiza una valoración conjunta, por parte de los alumnos y los familiares, del desarrollo de las actividades. Las conclusiones de esta valoración se utilizarán para mejorar la metodología.

La función de los padres y madres colaboradores no es propiamente la de enseñar, sino la de fomentar la interacción entre los alumnos para que éstos aprendan colaborativamente; así, indican a los alumnos aventajados que hagan de tutores de los demás, contrastan información con los alumnos, o controlan la realización de las actividades. Así pues no es imprescindible que los padres y madres colaboradores conozcan la materia que se está trabajando en las actividades. En ocasiones, incluso, los alumnos enseñan a los padres cómo se realizan las tareas, y han llegado a participar padres que desconocen el castellano.

Alrededor de un 90% de padres ha participado alguna vez en los “Grupos interactivos”, si bien con una asiduidad muy variada.

El desarrollo sistemático y continuado de los “Grupos interactivos” contribuye decisivamente a la integración en el centro de las familias, al darles ocasión de conocer directamente la realidad que se vive en el centro, así como los objetivos de mejora, las dificultades que presentan sus hijos y las estrategias que seguimos en el aula, que pueden ser también aplicadas en el hogar. Esta colaboración intensa de la familia con la escuela en el núcleo de la actividad educativa es decisiva para conseguir la “escuela de éxito” que se pretende.

#### *Actuación 2: Desdobles*

Habiendo comprendido que, para asegurar el desarrollo suficiente en los alumnos de las competencias lingüísticas, se requería iniciar tempranamente dicho desarrollo en la Educación Infantil y en la primera etapa de la Educación Primaria, se decidió dividir los dos grupos de 1º en tres grupos (de 10, 19 y 18 alumnos), y hacer otro tanto con los dos grupos de 2º (20, 21 y 17 alumnos). Cada uno de los nuevos grupos presentaba características homogéneas respecto a su nivel de competencia lingüística, que permitían un tratamiento más personalizado de sus componentes. Esta reorganización de los grupos de 1º y 2º fue posible porque se contaba con dos maestros de apoyo que engrosaban la plantilla regular del centro, y se juzgó mucho más eficaz, para los objetivos del centro, utilizar su competencia docente para hacer posible la división adaptativa descrita, en lugar de que, como en principio se había previsto, atendieran individualmente a alumnos de diversos niveles.

#### *Actuación 3: Tertulias literarias*

Esta actividad es desarrollada por la totalidad de los grupos de Educación Primaria del centro. No está enmarcada dentro de ningún área específica, ya que, aunque tiene una relación obvia con el área de lengua castellana, se trabaja como una actividad semanal al margen del horario estrictamente docente; de manera que esta actividad resulta más motivadora porque, de alguna manera, aparta un poco al alumno de las rutinas escolares diarias, dotando así de un interés propio a la lectura y a las tertulias mismas. En efecto, los alumnos se trasladan para desarrollar esta actividad a un aula específica de tertulias (2º y 3º ciclo) o a la biblioteca (1º ciclo). Esta actividad está a cargo de profesores especializados diferentes a los maestros-tutores regulares de cada curso.

La “Tertulias literarias” pretenden, en primer término, acercar el alumnado a la lectura en general y a los clásicos de la literatura universal en particular. Estos alumnos, en su práctica totalidad, no leen en casa, entre otras razones, porque en ella no cuentan con ningún libro. En segundo término las “Tertulias literarias” tratan de apoyar el objetivo básico de mejorar sustancialmente la competencia lingüística, como requisito para mejorar el resto de las competencias. Además, constituyen un instrumento muy útil para transmitir valores, y para conocer mejor al alumnado, ya que éste

participa espontáneamente refiriendo, sin inhibiciones, sus vivencias y sus opiniones a tenor del libro que han leído y que se comenta.

#### *Actuación 4: Programa de acción tutorial*

Se trata de un programa de acciones que todo maestro-tutor debe desarrollar preceptivamente a lo largo del curso académico. Este programa se considera pieza clave para el éxito académico del alumnado y por ello también para el objetivo final de conseguir una “escuela de éxito”. El programa incluye las siguientes acciones:

- *Documento de compromisos básicos por parte de los padres:* En el primer trimestre, el tutor mantiene una entrevista individual con los padres de todos sus alumnos tutorados. Los padres suscriben un documento en el que se comprometen a realizar determinadas acciones de atención educativa y control de sus hijos-alumnos y otras acciones relativas a su participación en el centro. Estos compromisos básicos constituyen las acciones imprescindibles que los padres deben desarrollar para crear las condiciones previas y mínimas que aseguren el aprovechamiento educativo de sus hijos. El centro, a su vez, se compromete a realizar otra serie de acciones educativas básicas que se complementan con las que realizan las familias. El maestro-tutor controla el cumplimiento de los compromisos a lo largo del curso.
- *Documento de compromisos específicos por parte de los padres:* Avanzado el curso y observados los problemas concretos de cada alumno, se vuelve a convocar a sus padres para concretar un conjunto de actuaciones, adaptadas a las necesidades individuales de su hijo, que deben desarrollar, tanto los padres como el centro, para atajar los referidos problemas concretos del alumno. El maestro tutor controla el cumplimiento de los compromisos.
- *Reuniones grupales:* Al menos tres reuniones del maestro-tutor con su grupo-clase a lo largo del curso escolar.

Hasta aquí las cuatro “actuaciones de éxito”, cuyo desarrollo continuado y sistemático es considerado la clave para alcanzar el objetivo final: una “escuela de éxito”. A continuación se describen las “actuaciones complementarias” que apoyan a las anteriores, asegurando aún más su eficacia:

#### *Actuación 5: Programa de acogida*

Se dirige a la atención de las nuevas incorporaciones al centro: alumnos, padres y profesores. El objetivo del Programa es conseguir una incorporación al centro rápida, completa y satisfactoria para el recién incorporado, contribuyendo así a alcanzar el Objetivo Básico B del centro (conseguir una escuela inclusiva, que cuenta con el apoyo de la comunidad educativa y de los padres y que trabaja las competencias básicas). La incorporación efectiva de la totalidad de alumnos y profesores al Proyecto de centro es requisito imprescindible para alcanzar el Objetivo final.

El protocolo seguido para hacer efectiva la incorporación de un nuevo alumno es el siguiente:

- Se mantiene una primera entrevista con la familia, a la que asiste el nuevo alumno, en la que se le da a conocer las características del centro.
- Se mantiene una segunda reunión de los padres con el maestro-tutor del grupo al que se incorporará el alumno, para informarles de horarios, uniforme, autorizaciones, normas de clase y del centro, etc. En la misma reunión los padres suscriben el “Documento de compromisos básicos” ya descrito.
- Las madres de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos mantienen una reunión con los nuevos padres para informarles sobre las actividades de la Asociación en el centro, y para orientarles respecto a la manera concreta y adaptada de participar en dichas actividades.
- La “madre delegada” (actuación que se describirá seguidamente) mantiene también una reunión con los padres para darles a conocer la decisiva función que esta madre desarrolla

en la clase del grupo al que se incorporará su hijo, y para ponerse a su disposición a los efectos de sus funciones.

- En caso de familias procedentes de Marruecos que no dominan el castellano, el maestro-tutor deriva a la madre hacia el “Curso de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano para madres” y el nuevo alumno, que presenta la misma carencia, es incluido en el “Programa de Inmersión Lingüística” (ambos programas se describen a continuación).

El protocolo seguido para hacer efectiva la incorporación de un nuevo maestro es el siguiente;

- El Jefe de Estudios le entrega su horario y los documentos básicos del centro, y le da a conocer las dependencias del centro, así como la situación actual del mismo en general, y respecto a los objetivos del Proyecto Educativo de Centro.
- El Coordinador del Contrato Programa, le informa sobre las características y contenido de dicho Contrato (se describió en el apartado 2.2.) y sobre las acciones incluidas en el Proyecto para alcanzar una “escuela de éxito”.
- Se orienta al nuevo maestro sobre cómo puede incorporarse efectivamente al Proyecto.
- Se pone en marcha el mecanismo virtual de relación y comunicación entre el centro y el nuevo maestro.

#### *Actuación 6: Escuela de padres*

A lo largo del curso escolar se desarrolla un programa de formación para padres, que se articula en forma de asambleas, charlas y coloquios, con un contenido dirigido a cubrir las carencias básicas de información educativa y paraeducativa de las familias; así, se han tratado temas como desayunos saludables, educación vial para padres, pediculosis, violencia de género, importancia de la educación en el Islam, vacunas, etc. Esta actividad refuerza la vinculación de las familias con la escuela e igualmente refuerza todas las actuaciones que requieren de la colaboración de los padres.

#### *Actuación 7: Curso de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano para madres*

Este curso rebasa el objetivo de dotar de una competencia lingüística suficiente en lengua española a las madres que no hablan español, porque surge de la necesidad de integrar, tanto en el centro como en la sociedad, a un gran número de madres de alumnos procedentes de Marruecos que, además de desconocer el idioma, tienen un nivel socio-educativo muy bajo y desconocen también las características básicas de nuestra sociedad, por lo que no consiguen integrarse plenamente en ella. Así, los cursos, además de desarrollar al mismo tiempo las competencias lingüísticas en lengua castellana y las competencias sociales y ciudadanas, proporcionan a las madres asistencia y orientación social, derivándolas en cada caso a los servicios sociales correspondientes para su mejor atención (prevención de marginación social, formación pre-laboral, asistencia por violencia de género, Educación de Adultos, asistencia sanitaria, etc.).

Los cursos, y la orientación social correspondiente, son desarrollados por una monitora especializada contratada por el centro,



y tienen lugar durante el horario escolar, para que las madres puedan asistir mientras sus hijos están atendidos en sus respectivos grupos de clase.

La contratación de la monitora pudo hacerse a expensas de los fondos aportados por el Ministerio atendiendo a los compromisos que al respecto adquirió con la suscripción del Contrato- Programa ya descrito en el apartado 2.2. Durante el curso 2013-2014 se ha interrumpido dicha financiación.

#### *Actuación 8: Madres delegadas*

Los cursos de Educación Infantil y de 1<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria cuentan con dos “madres delegadas” de curso cada grupo, y, a partir de 2<sup>o</sup> ciclo, con una. Son “madres delegadas” las madres de alguno de los alumnos del grupo que voluntariamente aceptan esta función que, entre otras tareas, incluye las de fomentar la participación del resto de las madres en actividades complementarias, ayudar al maestro-tutor o al equipo directivo a resolver los conflictos surgidos en el grupo, transmitir información, apoyar la integración de nuevas familias, orientar educativa y socialmente a las madres, secundar iniciativas de mejora, etc. Las madres que acceden a esta función, tras mantener una reunión inicial con la Dirección del centro, firman de un compromiso específico.

#### *Actuación 9: Programa de inmersión lingüística*

Se dirige a los alumnos, de incorporación tardía o de nueva incorporación, que no dominan el castellano. El Programa se desarrolla, al menos, durante cuatro horas semanales, que pueden ser ampliadas cuando las carencias de dominio del idioma o las dificultades de aprendizaje son importantes en determinados alumnos. En este momento, una maestra del centro, supervisada por la orientadora, desarrolla el Programa en el horario de clase de las áreas en las que interviene más la competencia lingüística de los alumnos.

#### *Actuación 10: Radio escolar*

El CEIP “Santa Amelia” impulsa una radio escolar que, con la denominación “Sintonía Santa Amelia”, instala sus emisiones en la red en horario de mañana y en alguna tarde de lunes. Su objetivo principal es el desarrollo de la competencia lingüística, tanto de los alumnos participantes en las emisiones, como de los oyentes, alumnos y padres, con carencias en el dominio del castellano, o sin esta carencia. Además el Programa también pretende contribuir a la integración de las familias en el centro, así como apoyar al resto de las actuaciones del Proyecto del centro de alcanzar una “escuela de éxito”.

Este programa se inició poniendo en marcha previamente un proceso de formación de los alumnos y maestros que voluntariamente quisieron participar en el Programa. Esta formación tuvo lugar por la tarde, fuera del horario escolar, y participaron 17 alumnos de 3<sup>er</sup> ciclo de Primaria y 36 de los 37 profesores del centro, de entre los que posteriormente se constituyó un grupo de 8 maestros que se responsabilizaron del Programa. Los alumnos que realizaron el curso fueron los encargados de formar a los que se fueron incorporando posteriormente.

Cada maestro se dedica a realizar un programa específico sobre temas diversos, pero todos relacionados con los objetivos del Proyecto del centro: noticias, programa de historia, cuentos, tradiciones, etc.

En la producción de cada programa específico trabajan alumnos diferentes, que son elegidos de entre los de los grupos de 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> ciclo, principalmente, pero no con exclusividad. Su trabajo se desarrolla en dos modalidades; o bien produciendo contenidos que deben redactar, esquematizar o explicar (noticias, relatos, dramatizaciones, canciones, etc.) o bien produciendo en equipo los programas (redactores, reporteros, locutores, montadores, técnicos, etc.), todo lo cual proporciona numerosas oportunidades educativas a los maestros responsables del Programa “Radio Escolar”, porque cada programa exige elegir a los alumnos participantes, elaborar y seleccionar los contenidos, informarse al respecto, grabar secuencias que se incluirán en el programa (entrevistas, declaraciones, lectura de textos, etc.), buscar y seleccionar las secuencias musicales o sonoras, elaborar un guión básico y, por último, montar y grabar el programa definitivo.



Los maestros tutores animan a participar a sus alumnos y también supervisan las producciones de los alumnos participantes de su grupo de clase, puesto que el trabajo de estos alumnos tiene un componente educativo básico.

#### *Actuación 11: Programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria*

Dado que el alumnado del centro presenta, en general, un nivel muy bajo de dominio del lenguaje oral, y en las etapas inferiores en particular, (sea por el nivel socioeconómico y cultural de sus familias o por su reciente incorporación al uso del castellano) y habida cuenta del papel tan decisivo que dicho dominio tiene para el éxito escolar, se decidió atacar directamente esta deficiencia en Educación Infantil y en el 1º ciclo de Educación Primaria, con la implantación y el desarrollo de un programa dedicado específicamente a la estimulación del lenguaje oral, en el que participaría la totalidad del alumnado de los citados niveles educativos, aunque el desarrollo del programa se adaptaría a la heterogeneidad de niveles que presenta dicho alumnado respecto a la competencia lingüística oral.

El desarrollo de este Programa en el 1º ciclo de Primaria se lleva a cabo por parte de los maestros-tutores de los grupos de 1º y 2º y del especialista en Pedagogía Terapéutica, durante dos horas semanales para los alumnos de 1º, y durante una hora para los de 2º. En el 1º ciclo el Programa tiene dos modalidades de desarrollo cuya elección depende del contenido que, respecto a la estimulación del lenguaje oral, se quiera trabajar: en una de las modalidades, todo el grupo de alumnos de una clase acude al aula específica de estimulación del lenguaje oral (que dispone del material y de las instalaciones idóneas) y es atendido, tanto por el maestro tutor del grupo, como por el especialista en Pedagogía Terapéutica. En la otra modalidad el grupo se divide en dos subgrupos, uno, más reducido, compuesto por los alumnos que presentan el nivel más bajo de utilización del lenguaje oral, y otro integrado por el resto del alumnado. El primer subgrupo es atendido por el especialista indicado, en el aula específica de estimulación del lenguaje oral; y el segundo es atendido por el maestro-tutor en el aula ordinaria del grupo.

El desarrollo del Programa en Educación Infantil, que no ha podido ejecutarse por carecer del profesor de apoyo con el que se venía contando, tiene previsto un protocolo de ejecución similar al descrito para el 1º ciclo de Primaria. El Programa se dirigía a la totalidad del alumnado de Educación Infantil. Era impartido por los dos maestros de apoyo de Educación Infantil, durante una hora semanal por grupo. Lo impartían dos maestras de Educación Infantil, en este caso las maestras de apoyo, en el aula ordinaria o en la específica, según el contenido desarrollado, bien con el grupo de clase completo, o bien dividiéndolo en dos subgrupos, según el nivel de dominio del lenguaje oral del alumnado, tal como se ha indicado para los alumnos de Primaria.

#### *Actuación 12: Dinamización de la biblioteca*

El incremento, por parte del alumnado, del uso de la biblioteca escolar durante el horario académico, y del préstamo de libros para su lectura fuera de dicho horario, constituye un factor decisivo para

conseguir el objetivo de desarrollar suficientemente la competencia lingüística y para mejorar sensiblemente el rendimiento académico de los alumnos en todas las áreas. Además de un horario incrementado de apertura de la biblioteca, se cuenta con una maestra especialista incorporada al centro en virtud de lo establecido en el Convenio de Colaboración suscrito en su día entre el ahora Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Ceuta para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

#### *Actuación 13: Semana Olímpica Santa Amelia*

La Semana Olímpica Santa Amelia se desarrolla durante una semana de los meses de mayo o junio, por una parte, como un campeonato deportivo escolar típico; pero por otra, como un certamen cultural y artístico, asociado al evento deportivo, con actividades de música, danza, teatro, artes plásticas, etc. Planteada para ser desarrollada en siete días, su preparación ocupa a la comunidad educativa durante todo el curso escolar, y precisamente este hecho constituye la virtualidad de la Semana Olímpica Santa Amelia, a los efectos de apoyar la consecución de los objetivos del Proyecto de conseguir una “escuela de éxito”.

Como se indicó en el apartado 2.1, cuando el nuevo equipo directivo se planteó el objetivo de acabar con el desprestigio que hasta entonces había tenido el centro, se decidió, entre otra medidas, dotarlo de una identidad propia asociada a la calidad educativa, que le proporcionara una visibilidad de la que carecía, y con ello consiguiera implicar en los objetivos del centro a toda la comunidad educativa y creara un sentimiento de pertenencia al centro de todos los componentes de dicha comunidad. Así, al tiempo que se tomaba la iniciativa de diseñar e iniciar el Proyecto de una “escuela de éxito”, se puso en marcha, como parte de dicho Proyecto, el Programa “Semana Olímpica Santa Amelia”. Efectivamente el Programa, después de cinco años de desarrollo, constituye un acontecimiento en la ciudad de Ceuta, que recibe el apoyo de los medios de comunicación, de las distintas administraciones (Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma a través de las Consejerías de Deporte y de Educación, Centro de Profesores, Policía Local, Instituto Ceutí de Deporte y Ministerio de Defensa, que proporciona las instalaciones para las pruebas), así como de entidades diversas (Cruz Roja, Comité Olímpico Español, Federación de Fútbol de Ceuta, Escuela de Esgrima) de diversas empresas particulares, y de deportistas de élite (Rafael Nadal, Guillermo Molina, entre otros).

Por otra parte, el desarrollo del Programa implica durante todo el curso a alumnos, padres y profesores en las numerosas tareas preparatorias que, para el caso de los alumnos, suponen poner en marcha y desarrollar competencias lingüísticas, sociales y artísticas (artes plásticas, danza, música y teatro). Además, los alumnos practican todos los valores que comporta la actividad deportiva —valores que se recogen en nuestro Proyecto Educativo— y otros como la solidaridad y la tolerancia integrados en la práctica de una convivencia intercultural.

Con todo ello se ha conseguido con creces el objetivo que el Programa se propuso en su inicio, y el centro es considerado como un timbre de prestigio de la ciudad, contribuyendo a perfilar un horizonte de excelencia y exigencia para toda la comunidad educativa, que actúa de polo de atracción y dinamización de todas las actuaciones del Proyecto para conseguir una “escuela de éxito”.

El calendario de tareas del proceso de preparación de la Semana Olímpica Santa Amelia, que se adjunta en la tabla 3, puede servir como modelo en el diseño de procesos similares en centros educativos, es decir, como modelo cuando los procesos educativos son complejos por la envergadura de las acciones que se desarrollan, porque implican a toda la comunidad educativa y cuentan con el contexto social y administrativo del centro, y porque persiguen objetivos educativos de largo alcance.

## **2.4. Objetivos que persiguen las actuaciones**

Todas las actuaciones descritas en el apartado anterior han sido diseñadas para aproximar al centro a la consecución de los objetivos básicos indicados en la tabla 2, que se concretan en el objetivo final de conseguir una “escuela de éxito”.

**Tabla 3**  
**Calendario de tareas preparatorias de la V Semana Olímpica Santa Amalia durante el curso 2013-2014**

FECHAS	ACCIONES
Octubre – Noviembre de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información al profesorado, reparto de funciones y consenso sobre normativa a seguir</li> <li>- Información al alumnado y a la comunidad educativa</li> <li>- Esbozo del desarrollo de la V Semana Olímpica</li> </ul>
Noviembre de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación descriptiva de todas las actividades que se desarrollaran en la V Semana Olímpica, con detalle de su estructura organizativa y del calendario y responsables de su realización, así como de los materiales, de la redacción de protocolos y normas de participación . la relación incluye también los responsables de cada acción</li> <li>- Realización de evaluaciones de aptitud del alumnado para su adscripción en las diferentes acciones y pruebas de la Semana Olímpica</li> <li>- Concreción del vestuario deportivo (camisetas y gorras) tanto para el profesorado y padres como para el alumnado</li> <li>- Nueva revisión de la normativa de las pruebas</li> <li>- Concreción del contenido que finalmente tendrán todas las acciones</li> </ul>
Diciembre de 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayo de las pruebas previstas en cada una de las categorías deportivas</li> <li>- Elección de la música, de las canciones y esbozo del guión de los vídeos que se producirán</li> </ul>
Enero de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adscripción definitiva del alumnado a cada una de las pruebas previstas</li> <li>- Preparación de todos los materiales, según la previsión al respecto</li> <li>- Comienzo de la preparación de las actuaciones de teatro</li> <li>- Elaboración de disfraces de carnaval</li> </ul>
Febrero de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobación de detalles del vestuario: tallaje, colores y cantidades de camisetas y gorras</li> <li>- Relaciones institucionales</li> <li>- Solicitud de dorsales</li> <li>- Elección de alumnado que participará en los actos de inauguración y clausura</li> <li>- Desfile de carnaval “V Semana Olímpica”</li> <li>- Trabajo en las aulas de contenidos relacionados con las diversas acciones de la Olimpiada</li> <li>- Continuación de la preparación de las actuaciones de teatro</li> </ul>
Marzo de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagrupamiento de las pruebas, en los huecos que se hubieran producido en el programa después de su última actualización</li> <li>- Organización de espacios y materiales</li> <li>- Inicio de los ensayos del coro del centro.</li> <li>- Distribución de música y canciones seleccionadas en diciembre de 2013</li> <li>- Preparación de la decoración del patio y polideportivo del centro</li> <li>- Compra de camisetas y gorras</li> <li>- Reunión con “madres delegadas” y primera distribución de las tareas que realizarán</li> <li>- Presentación de obra de teatro a la Muestra de Teatro de la Ciudad Autónoma de Ceuta</li> </ul>
Abril de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuación y consolidación de las relaciones institucionales (Asamblea de Ceuta, Defensa, Instituto Ceutí de Deportes, televisión, radio, etc.) incluyendo la Presentación del proyecto a los diferentes organismos que pueden prestar su ayuda en el desarrollo la V Semana Olímpica</li> <li>- Continuación del ensayo del coro del centro (interpretará obras específicas para los actos de inauguración, desarrollo y clausura de la V Semana Olímpica)</li> <li>- Elaboración de los diplomas individualizados que se entregarán durante la Semana Olímpica</li> <li>- Ensayo de los actos de inauguración y clausura</li> <li>- Continuación del ensayo de las actuaciones teatrales</li> <li>- Preparación de medallas que se otorgarán durante el desarrollo de la Semana</li> <li>- Charlas de deportistas en el centro</li> <li>- Producción de los vídeos ya diseñados y de mensajes en radio</li> </ul>
Mayo de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación definitiva de las instalaciones</li> <li>- Preparación definitiva de los actos de inauguración y clausura</li> <li>- Ensayo general de todos los actos previstos</li> <li>- Producción de trípticos con el programa definitivo de actividades de la V Semana Olímpica</li> <li>- Disposición definitiva de todos los materiales, instalaciones y avituallamiento</li> <li>- Introducción de cambios de última hora con sus correlatos de organización y materiales correspondientes (sólo por necesidad ineludible)</li> <li>- Entrega de las listas finales de participantes y responsables a la organización</li> <li>- Decisión, tomada junto con la organización, respecto a las listados definitivos de participantes y responsables</li> </ul>
Junio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la V SEMANA OLÍMPICA SANTA AMELIA según las previsiones definitivas</li> </ul>

**Tabla 4**  
**Objetivos trabajados por cada una de las actuaciones**

	ACTUACIONES	OBJETIVOS
ACCIONES "DE ÉXITO"	1. Grupos interactivos	Aa, Bb3, Bc1, Bc2
	2. Desdobles	Aa, Bb2, Bb4
	3. Tertulias literarias	Aa, Bb
	4. Programa de acción tutorial	A, Bc1, Bc2
ACCIONES COMPLEMENTARIAS	5. Programa de acogida	Ab, Ba, Bb1, Bc3
	6. Escuela de padres	A, Bd
	7. Curso de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano para madres	Bc3
	8. Madres delegadas	Ab, Bb3, Bc1, Bc2, Bc4
	9. Programa de inmersión lingüística	Ab, Ba2, Bc3
	10. Radio escolar	A, Bc5
	11. Programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria	Aa, Bb2, Bb4
	12. Dinamización de la biblioteca	Aa, Bb2
	13. Semana Olímpica Santa Amelia	Bc, Ba2

En la tabla 4 pueden verse cuáles son los objetivos que persiguen cada una de las Actuaciones. Se puede observar que todas las actuaciones tratan de conseguir uno o varios objetivos procedimental, en especial el objetivo Bb, "generalizar una metodología didáctica que trabaja sobre las competencias básicas de los alumnos", y el Bc, "implicar a la totalidad de la comunidad educativa en la consecución del éxito escolar". Por lo demás, también puede observarse que todas las actuaciones, excepto la 7, persiguen la consecución del objetivo A; "conseguir una escuela de éxito".

### 3. Resultados

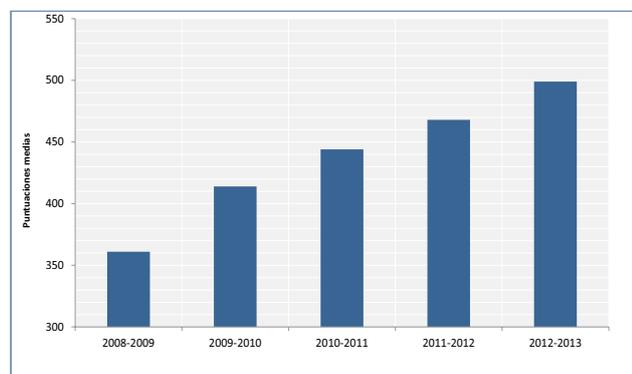
#### 3.1. Resultados respecto al objetivo básico A

Como se puede ver en la tabla 2, y como ya se ha reiterado, el objetivo básico final A es el objetivo de todo el Proyecto Educativo del centro que se viene describiendo hasta aquí: conseguir una "escuela de éxito".

Este objetivo básico tiene dos grandes objetivos secundarios, el primero centrado en la mejora significativa de los resultados de

**Figura 1**

**Evolución de las puntuaciones medias de competencia lingüística en las pruebas de Evaluación Diagnóstica de las ciudades de Ceuta y Melilla. Cursos del 2008-2009 al 2012-2013**



	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Medias	361	414	444	468	499

los alumnos respecto a la consecución de las competencias básicas (objetivo Aa), el segundo centrado en la consecución de un centro de prestigio y con identidad propia, con el que se identifican todos los miembros de la comunidad educativa (objetivo Ab).

Se describen a continuación los resultados de la progresión hacia estos objetivos a la altura del curso 2012-2013.

#### 3.1.1. Resultados respecto al objetivo secundario Aa

En la figura 1 se observa una mejora significativa, a lo largo de los cinco últimos cursos, de los resultados de competencia lingüística obtenidos por los alumnos de 4º curso de Educación Primaria del colegio Santa Amelia, en las pruebas de Evaluación Diagnóstica de las Ciudades de Ceuta y Melilla. En este periodo se ha producido un incremento de un 30% en la puntuación media en dicha competencia, pasando de 361 puntos en el curso 2008-2009, a 499 puntos en el curso 2012-2013.

#### 3.1.2. Resultados respecto al objetivo secundario Ab

El objetivo secundario Ab —que, como se ha indicado, se centra en la consecución de un centro de prestigio y con identidad propia, con el que se identifican todos los miembros de la comunidad educativa— se concreta en mejorar sensiblemente los datos relativos a la convivencia y al absentismo escolar, así como en aumentar significativamente la demanda de matrícula y la estabilidad del profesorado; pues bien, como puede verse en la tabla 5, se ha producido una mejora significativa a este respecto en los últimos cuatro cursos, y hasta 2012-2013.

A continuación se indican algunos datos recogidos por el equipo directivo de las opiniones expresadas por el profesorado respecto a la evolución, durante los últimos cuatro cursos, del comportamiento del alumnado, de la integración de las familias en el centro, del prestigio del centro, del sentimiento de pertenencia al mismo, y de la estabilidad del profesorado.

Respecto al comportamiento del alumnado:

- *Se ha creado un clima de convivencia agradable:* El 93% del profesorado opina que el alumnado es respetuoso con los docentes, y que son muy pocos los alumnos que aún presentan comportamientos disruptivos, siendo dicha interrupción de fácil control. Se contrasta este dato con el hecho de que, antes de iniciarse el Proyecto de mejora los alumnos disruptivos eran muchos más y este comportamiento disruptivo revestía mayor gravedad.
- *Se observa un comportamiento más respetuoso del alumnado hacia sus padres:* Un buen número de padres que participan en los "Grupos interactivos" (Actuación 1) confirman que desde que actúan en las aulas, sus hijos manifiestan un mayor respeto hacia ellos en el hogar, actitud que atribuyen al "prestigio académico" que suponen que habrían adquirido sus padres antes sus compañeros de clase.
- *Los alumnos problemáticos se han integrado muy activa e interesadamente en las "Tertulias Literarias" (Actuación 3):* El 97% de los maestros opina que los alumnos más desinteresados por el aprendizaje y los alumnos disruptivos son los que participan más activamente en las "Tertulias Literarias".

Respecto a la integración de las familias en el centro

- *Se ha conseguido una relación confiada y cordial de mayoría de las familias con el profesorado y el equipo directivo:* Antes de iniciarse el Proyecto la relación con las familias era mínima y, en algunos casos, incluso tensa
- *Se ha generalizado la participación activa en el centro de las madres de la Asociación de Madres Padres de Alumnos:* Cuando se inició el Proyecto no existía dicha Asociación, desde el centro se indujo su creación se ha generalizado la participación de las madres de dicha Asociación en las Actuaciones del Proyecto que requieren su concurso, y en las desarrolladas por su propia iniciativa para apoyar a las del centro.

Figura 5

Evolución de los datos relativos al objetivo secundario Ab “Consecución de un centro de prestigio, con identidad propia y con el que se identifican todos los miembros de la comunidad educativa”. Cursos del 2006-2007 al 2012-2013

	2006-2007	2008-2009	2010-2011	2012-2013
Índice de absentismo	24,7% (Muchas sin justificar)	15,8% (La mayoría justificadas)	13,6% (La mayoría justificadas)	13,9% (La mayoría justificadas)
Expulsión de alumnos	14	9	6	4
Se completa el cupo de matriculaciones en Ed. Infantil 3 años	No	Sí	Sí	Sí
Asistencia de madres/padres a la Asamblea general del AMPA	30	84	119	126
Asistencia de los padres a tutorías	23%	54%	62%	67%

— *Se ha generalizado la participación de los padres en los “Grupos Interactivos” (Actividad 1):* El 95% de los padres de cada aula ha participado alguna vez en los “Grupos Interactivos” (Actuación 1) aunque no todos con la misma asiduidad. Por otra parte, el 100% de los padres participantes opina que, con su participación en esta Actuación, han aprendido a ayudar eficazmente a sus hijos en casa, y han comprendido la dificultad y la importancia de la tarea docente que realizan los maestros además manifiestan que han comprobado que, participando en los “Grupos Interactivos”, favorecen la comunicación entre los alumnos. Por su parte, las madres que no dominan el castellano manifiestan que ha mejorado significativamente su comunicación lingüística al participar en los “Grupos Interactivos”.

Respecto a la consideración del centro como un centro de prestigio:

— *Se ha producido un traslado significativo de alumnos de centros cercanos al CEIP “Santa Amelia”:* Durante estos últimos cuatro cursos se han trasladado alumnos al CEIP “Santa Amelia” desde centros cercanos.

— *La Administración ha reiterado su confianza en el centro, y el reconocimiento del trabajo realizado y de las mejoras que dicho trabajo ha propiciado:* La Administración educativa elige frecuentemente al CEIP “Santa Amelia” como centro de referencia para que participe, tanto a nivel local como nacional, en congresos y jornadas varias, y en la presentación de ponencias diversas; requiriendo del centro en estas ocasiones la presentación de sus Buenas Prácticas y del Proyecto que desarrolla para alcanzar una “escuela de éxito”. Así, recientemente el centro ha participado en el Congreso “Educación abierta al mundo”, celebrado en Palma de Mallorca en noviembre de 2012; en las “Jornadas sobre buenas prácticas educativas”, celebradas en Ceuta; en XII Jornadas sobre educación “Educar es respetar” organizada por la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Ceuta, celebrada el en diciembre de 2012; y en el “XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado”, celebrado en Oviedo en mayo de 2014.

— *Las familias y los profesores más antiguos del centro manifiestan que se ha producido una mejora general que ha transformado completamente el centro:* Esta valoración comparativa resulta especialmente significativa.

Respecto al sentimiento de pertenencia al centro y a la identificación con sus objetivos:

— *Se ha generalizado el trabajo en equipo entre el profesorado y ha mejorado la cohesión y la coordinación entorno a los objetivos del centro:* El 76% del profesorado opina que se ha impuesto una mayor cohesión y que se trabaja de forma más coordinada, respecto a lo que ocurría al respecto antes de la puesta en marcha del Proyecto.

— *Se observa entre el alumnado, el profesorado y las familias un sentimiento generalizado de pertenencia al centro:* Este sentimiento se manifiesta en todos los modos de participación descritos y en las frecuentes expresiones públicas de satisfacción por el hecho de estar integrados en el centro

Respecto a la estabilidad del profesorado:

— *Casi la totalidad de los maestros del centro tienen destino definitivo:* El centro ha pasado de un 39,3% de maestros con destino definitivo en el curso 2006-2007, a un 94,6% en el curso 2012-2013. Puesto que la adquisición de un destino definitivo es una opción voluntaria, puede concluirse que, desde que se puso en marcha el Proyecto de avanzar hacia una escuela de éxito, el centro se ha convertido en un destino atractivo, personal y profesionalmente, para el profesorado

### 3.2. Resultados respecto al objetivo básico B

Como se indicaba en la tabla 2, el objetivo básico procedimental B se propone conseguir que el CEIP “Santa Amelia” consiga la condición de “escuela inclusiva” es decir, una escuela que atiende específicamente a la variedad de necesidades educativas y de aprendizaje de todos los alumnos, y especialmente de los que pueden estar en riesgo de marginalidad y la exclusión social. Además este objeti-



vo incluye el propósito de conseguir una escuela que cuenta con el apoyo de la comunidad educativa, y en especial de los padres, y que metodológicamente trabaja las competencias básicas.

Este objetivo se caracteriza como “procedimental” porque su desarrollo en cuatro grandes objetivos secundarios da cumplimiento a lo que se propone el objetivo básico final A. Posteriormente los “secundarios” se concretan y subdividen en objetivos operativos, lo que confirma el carácter auxiliar del objetivo B respecto del objetivo básico final A. Seguidamente se describen los resultados de la progresión hacia dichos objetivos, a la altura del curso 2013-2014.

### 3.2.1. Niveles de consecución de los objetivos operativos

En la tabla 6 puede apreciarse hasta qué punto se han conseguido los objetivos operativos que concretan el gran objetivo básico de conseguir una “escuela inclusiva” que cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa —en especial de los padres— y que trabaja con metodologías didácticas que desarrollan en los alumnos las competencias básicas (objetivo procedimental B); pero también puede apreciarse hasta qué punto se ha conseguido el objetivo de transformar el centro en una “escuela de éxito”, puesto que, como se indica en la tabla 2, los objetivos operativos, cuya consecución se evalúa en la tabla 6, concretan también el objetivo final A de conseguir una “escuela de éxito”.

Como puede observarse, al finalizar el curso 2012-2013, el centro había conseguido un notable avance hacia su Objetivo Final.

### 3.2.2. Niveles de logro de los objetivos operativos relativos a la integración de las familias en el centro

La integración colaborativa de las familias en el centro constituye, en el caso del CEIP “Santa Amelia” y como se viene indicando, un factor decisivo para la consecución de la “escuela de éxito” que se pretende; por esta razón se pide opinión al profesorado respecto al grado de consecución de dicha integración colaborativa de las familias, por medio de la valoración de diez cometidos básicos que se espera que cumplan las familias en el desarrollo de las Actuaciones en las que están más concernidas. Las respuestas del profesorado relativas al curso 2012-2013 se pueden ver en la tabla 7. Estos cometidos que se espera cumplan las familias también se dirigen a conseguir los objetivos operativos Bb3, Bc1 y Bc2, como ya se indicó en la tabla 6.

Se observa en la tabla 7 que el cumplimiento por parte de las familias de un cometido decisivo como es el de “colaborar activamente en el seguimiento de su hija/o y asumir sus responsabilidades” aún no se ha conseguido en absoluto. En cambio la participación está muy generalizada respecto a actividades o convocatorias organizadas tanto por el centro como por las familias; siempre con proyección directa o indirecta hacia sus hijos.

**Tabla 6 (1/2)**  
**Niveles de logro de los objetivos operativos al finalizar el curso 2012-2013**

OBJETIVOS SECUNDARIOS Y OPERATIVOS	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO
<b>a. Conseguir una “escuela inclusiva”</b>		
1. Concienciar al profesorado acerca de la necesidad de una escuela inclusiva, consensuando y compartiendo la normativa que, para conseguir tal escuela, se genere en el centro	Todos los nuevos maestros acceden al conocimiento de “acciones de éxito” (Actuaciones 1, 2, 3, 4)	Sí
2. Dar continuidad al desarrollo de las acciones de una escuela inclusiva en el centro, creando los mecanismos institucionales de mantenimiento, perfeccionamiento y de control correspondientes	El 80% del profesorado desarrolla “acciones de éxito” (Actuaciones 1, 2, 3, 4)	El 83% del profesorado desarrolla “acciones de éxito” (Actuaciones 1, 2, 3, 4)
<b>b. Generalizar una metodología didáctica que trabaja sobre las competencias básicas de los alumnos</b>		
1. Concienciar permanentemente al profesorado sobre la importancia de aplicar metodologías basadas en el desarrollo de las competencias básicas, en las tareas-proyecto y en el trabajo cooperativo	La formación del profesorado sobre metodologías didácticas basadas en la programación y desarrollo de las competencias básicas, mediante las tareas-proyecto y el trabajo cooperativo es evaluada positivamente por parte del profesorado	Un 97% del profesorado evalúa positivamente la formación recibida sobre metodologías didácticas basadas en el desarrollo de las competencias básicas, mediante las tareas-proyecto y el trabajo cooperativo.
2. Desarrollar cooperativamente metodologías basadas en el desarrollo de competencias para segmentos concretos del currículo	Evaluación positiva, por parte del 70% del claustro, del intercambio de experiencias con el profesorado de otros centros que utilizan metodologías basadas en el desarrollo de las competencias básicas, mediante las tareas-proyecto y el trabajo cooperativo	El 86% del claustro evalúa positivamente el intercambio de experiencias con el profesorado de otros centros que utilizan metodologías basadas en el desarrollo de las competencias básicas, mediante las tareas-proyecto y el trabajo cooperativo
	Se desarrollan al menos 3 tareas-proyectos en los que se desarrollan las competencias básicas, y se evalúan positivamente al menos 2 de ellas	Se realizan 4 tareas-proyecto en los que se desarrollan las competencias básicas, y se evalúan positivamente 3 de ellas
3. Informar a las familias sobre cómo se está desarrollando el trabajo docente por competencias.	Se describen en el apartado siguiente 3.2.2	
4. Actualizar permanentemente la Propuesta Curricular de Centro sobre la base del desarrollo de competencias	La formación del profesorado sobre la elaboración de propuestas curriculares para el desarrollo de las competencias básicas es evaluada positivamente por la totalidad del profesorado que la recibe	El 91% del profesorado evalúa positivamente la formación recibida sobre la elaboración de propuestas curriculares para el desarrollo de las competencias básicas, aunque indican que debería ser una formación más exhaustiva
	Se actualiza anualmente la Propuesta Curricular del Centro a tenor de la experiencia acumulada en su desarrollo	Sí

**Tabla 6 (2/2)**  
**Niveles de logro de los objetivos operativos al finalizar el curso 2012-2013**

OBJETIVOS SECUNDARIOS Y OPERATIVOS	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO
<b>c. Implicar a la totalidad de la comunidad educativa en la consecución del éxito escolar</b>		
1. Concienciar a las familias de que el éxito escolar requiere su colaboración	Incrementar en un 20%, con respecto al curso 2011-2012, el número de alumnos que hace uso de la biblioteca. (Actuación 12)	Se incrementa un 24,6%, con respecto al curso 2011-2012, el préstamo de libros (uso) de la biblioteca. (Actuación 12). Ver también el apartado 3.2.2.
2. Conseguir efectivamente la colaboración y el compromiso de las familias	El 80% de “madres delegadas” (Actuación 8) cumple con los compromisos firmados	El 86% de “madres delegadas” (Actuación 8) cumple con los compromisos firmados. Ver también el apartado 3.2.2.
	Más de la mitad de las madres valoran positivamente la charla con las “madres delegadas”	Sí. Ver también el apartado 3.2.2.
3. Capacitar lingüísticamente a las familias en el uso del castellano	Más del 50% de las madres que participan en los “Cursos de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano” (Actuación 7) los valoran positivamente	El 18% de las madres que participan en los “Cursos de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano” (Actuación 7) los valoran positivamente
	Los tutores perciben una mayor implicación en el centro y con sus objetivos, por parte de las madres que participan en los “Cursos de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano” (Actuación 7)	El 76% de los tutores percibe una mayor, aunque leve, implicación en el centro y con sus objetivos, por parte de las madres que participan en los “Cursos de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano” (Actuación 7)
4. Implicar a toda la comunidad educativa en la acogida de nuevos alumnos y sus familias, en especial, los extranjeros	El 75% del profesorado participa activamente en las sesiones sobre el diseño, desarrollo y revisión de un Programa de Acogida (Actuación 5) de nuevos alumnos y de sus familias	El 86% del profesorado participa activamente en las sesiones sobre el diseño, desarrollo y revisión de un Programa de Acogida (Actuación 5) de nuevos alumnos y de sus familias
	Las familias y los miembros del Consejo Escolar que participan cada curso académico en las sesiones informativas, organizadas por el equipo directivo, sobre el Programa de Acogida (Actuación 5), participan activamente con propuestas de actuación concretas para ser incluidas en el Plan	Las familias y los miembros del Consejo Escolar que participan en las sesiones informativas, organizadas por el equipo directivo, sobre el Programa de Acogida (Actuación 5), presentan 8 propuestas de actuación concretas para ser incluidas en el Plan
	El 100% de los agentes educativos del centro accede al documento que recoge el Programa de Acogida	Sí
5. Impulsar el “proyecto de radio escolar” para, entre otros objetivos, desarrollar en el alumnado la competencia lingüística	La formación sobre el funcionamiento y desarrollo de la “Radio Escolar” (Actuación 10) es valorada positivamente por el profesorado y el alumnado que recibe esta formación	Todo el profesorado y el alumnado que recibe formación sobre el funcionamiento y desarrollo de la “Radio Escolar” (Actuación 10) valora positivamente dicha formación
	Se desarrollan, al menos, 3 programas de “Radio Escolar” (Actuación 10) cada curso académico	Se desarrollan 37 programas de “Radio Escolar” (Actuación 10)
<b>d. Desarrollar una escuela de padres</b>		
1. Sensibilizar permanentemente al profesorado sobre la necesidad de desarrollar una escuela de padres operativa	El profesorado elabora propuestas sobre el contenido, estructura y desarrollo de la “Escuela de Padres” (Actuación 6)	Sí
	El 100% de los agentes educativos del centro accede a información detallada sobre la estructura, contenido y desarrollo de la “Escuela de Padres” (Actuación 6)	Sí
2. Concienciar a las familias de que la escuela de padres es un instrumento para conseguir el éxito escolar que ellos también pretenden lograr	Al menos el 30% de los padres acude a las sesiones informativas sobre la necesidad su participación en la “Escuela de Padres” (Actuación 6) en las que se recogen sugerencias y propuestas al respecto	El 47% de los padres asiste a las sesiones informativas sobre la necesidad su participación en la “Escuela de Padres” (Actuación 6)
3. Formar permanentemente a los padres en todos temas necesarios para que puedan contribuir a la consecución del éxito escolar	Valoración positiva de la formación recibida, por parte de la mayoría de los padres asistentes a las charlas y/o talleres que, alrededor de temas seleccionados, se desarrollan dentro de la “Escuela de Padres” (Actuación 6)	El 100% de los padres asistentes otorga una valoración positiva

Tabla 7

Valoración, por parte del profesorado, del cumplimiento, que se espera, de los cometidos de las familias en el desarrollo de las Actuaciones en las que están más concernidas (objetivos operativos Bb3, Bc1, Bc2). Curso 2012-2013

		SÍ, MUCHO MÁS QUE ANTES	SÍ, ALGO MÁS QUE ANTES	SÍ, IGUAL QUE ANTES	SÍ, PERO MENOS QUE ANTES	No
COMETIDOS DE LAS FAMILIAS	Asisten a las citas del tutor		√			
	Asisten a las reuniones convocadas desde el centro	√				
	Participan en la organización y/o seguimiento de actividades extraescolares o complementarias fuera del centro (excursiones, visitas, etc.)		√			
	Participan en la organización y/o seguimiento de actividades extraescolares o complementarias en el propio centro (recreos, campeonatos, conferencias, etc.)		√			
	Han asistido a las actividades diseñadas para ellos (curso para madres, escuela de padres, radio escolar, etc.)	√				
	Participan en actividades de aprendizaje con alumnos dentro del aula (Grupos interactivos, Tertulias, etc.)		√			
	Colaboran activamente en el seguimiento de sus hijos y asumen sus responsabilidades al respecto					√
	Participan en la gestión de la convivencia del centro			√		
	Ha aumentado el número de miembros de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro			√		
	Participan en la organización y evaluación del centro		√			

### 3.2.3. Seguimiento de la progresión de las trece actuaciones hacia la consecución de sus objetivos

La tabla 8 muestra la valoración que merece al profesorado, en el curso 2012-2013, el desarrollo de todas las actuaciones (ver apartado 2.3.), así como los aspectos más positivos de dicho desarrollo y las propuestas de mejora, para perfeccionarlos o para superar los aspectos negativos. Esta valoración indica también los niveles de progresión de las Actuaciones en orden a conseguir los Objetivos del Proyecto (tabla 4).

Como puede observarse, el desarrollo de todas las Actuaciones obtiene una valoración igual o superior al “notable”.

### 3.2.4. Instrumentos de evaluación del desarrollo del Proyecto

La tabla 9 muestra los instrumentos de medición utilizados para evaluar el desarrollo de las actuaciones en orden a la consecución de los objetivos que se pretenden: También los instrumentos que determinan los niveles de logro de los objetivos secundarios Ba y Bb. Los niveles de consecución correspondientes al resto de los objetivos secundarios Bc y Bd se determinan con los instrumentos de evaluación de las actuaciones que trabajan estos objetivos (actuaciones 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 y 13).



**Tabla 8**  
**Niveles de consecución o logro de los objetivos operativos al finalizar el curso 2012-2013**

ACTUACIONES	VALORACIÓN (0 A 10)	ASPECTOS POSITIVOS	PROPUESTAS DE MEJORA
<b>Actuaciones de éxito</b>			
1. Grupos interactivos	8	Motivación del alumnado. Integración de las familias en el centro	Crear estrategias de organización para lograr que los padres participen más en las acciones de éxitos y lograr que participen aquellos que ponen impedimentos al respecto
2. Desdobles			
3. Tertulias literarias			
4. Programa de acción tutorial			
<b>Actuaciones complementarias</b>			
5. Programa de acogida	7	Integración más rápida de las familias y menor sensación de sentirse “perdidos” en un entorno nuevo	Conseguir más sistematismo en el desarrollo del Programa
6. Escuela de padres	9	Mayor conexión de padres con el centro. Incremento de la integración de padres para la AMPA del centro. Formación de padres respecto a sus responsabilidades	Dar continuidad a la Actuación dada su efectividad y dar prioridad para el curso 2013-2014 al desarrollo de las charlas sobre vacunas y alimentación saludables, que no se pudieron impartir durante el curso 2012-2013
7. Curso de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano para madres	9	Aumento de la autoestima. Dominio práctico del castellano. Conocimiento del Centro que favorece su integración en él. Se abren expectativas de mayor formación (centros de adultos). Participación en la Radio Escolar (Actuación 10). Detección de casos de violencia de género. Mayor implicación en las tareas escolares de sus hijos. Se abren expectativas de desarrollo personal. Contribución a la Eliminación de prejuicios y estereotipos culturales	Integrar en los cursos a las madres que por su mentalidad, derivada de su ascendencia sociocultural no se permiten a sí mismas la asistencia al curso, incluso aunque no tengan que atender a sus hijos.  En el curso escolar 2014-2015 no se está desarrollando el curso por falta de presupuesto
8. Madres delegadas	8	Conexión familia-escuela. Valoración positiva del trabajo que se realiza en el centro por parte de las familias Conexión con familias más distantes	Seguir con la formación de estas madres para que desempeñen su función correctamente. Formar a nuevas madres
9. Programa de inmersión lingüística	7	Los alumnos que tenían un conocimiento insuficiente del castellano han mostrado una evolución rápida y suficiente en su dominio y en todas las materias y actividades en las que se requería su utilización suficiente	Aumentar el número de horas destinadas al desarrollo de este programa. Incorporación de estos alumnos en el programa Radio Escolar (Actuación 10)
10. Radio escolar	7	Motivación del alumnado. Incremento de la competencia lingüística. En horario de tarde, los alumnos no están “en la calle”. Aumenta la conexión entre las familias y la escuela. Medio eficaz para difundir y dar a conocer todo lo que se lleva a cabo en el centro	Dar continuidad al programa y a la formación del alumnado y profesorado para que se incorpore al mismo
11. Programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria	8	Mejora de la competencia lingüística en alumnado con desconocimiento del castellano y con ausencia de implicación familiar al respecto	Aumentar el número de horas dedicadas al programa.  En el curso escolar 2013-2014 no se realiza por no poder contar con maestros que desarrollen el programa en Educación Infantil. Se continúa su aplicación en Educación Primaria
12. Dinamización de la biblioteca	7	Desarrollo de la competencia lingüística. Motivación para la lectura. Incremento del préstamo de libros de uso no escolar	Implicación de la maestra de biblioteca del Convenio MEC-Ciudad Autónoma en el desarrollo de las Tertulias Literarias (Actuación 3)
13. Semana Olímpica “Santa Amelia”	9	Mejora de la convivencia en el centro. Contribución decisiva a Creación de unas señas de identidad de prestigio. Fomento de la convivencia y de la cooperación en el centro y en el entorno. Conocimiento de otras lenguas y culturas de forma funcional. Aumento de la autoestima de toda la comunidad educativa, creación de altas expectativas. Aumento del prestigio y la consideración del centro en la ciudad	Ninguna

**Tabla 9**  
**Instrumentos de evaluación de las actuaciones y de los principales objetivos. Curso 2012-2013**

CONCEPTOS Y ÁMBITOS QUE SE EVALÚAN		INSTRUMENTOS
ACTUACIONES	1 Grupos interactivos	Escalas de observación
	12 Dinamización de la biblioteca	
	13 Semana Olímpica	
	3 Tertulias Literarias	Escalas de observación Práctica docente
	4 Plan de Acción Tutorial	Escalas de observación Cuestionarios Práctica tutorial
	6 Escuela de padres	Escalas de observación Cuestionarios
	5 Programa de acogida	Cuestionarios
	7 Curso de desarrollo de la competencia lingüística oral del castellano para madres	
	10 Radio Escolar	
	9 Programa de inmersión lingüística	
11 Programa de estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil y en 1º ciclo de Educación Primaria	Baterías estandarizadas	
OBJETIVOS SECUNDARIO B	Ba Conseguir una escuela inclusiva	Indicadores de logro de los objetivos operativos correspondientes de la tabla 6
	Bb Generalizar una metodología didáctica que trabaja sobre las competencias básicas de los alumnos	
OBJETIVO FINAL A	Evolución académica general del alumnado	Pruebas diagnósticas
	Competencia lingüística	Actas de evaluación
Actuaciones incluidas en el Contrato Programa (apartado 2.2.)		Documento de evaluación del Plan de Mejora (Contrato Programa) a final de curso Ficha de seguimiento del Plan de Mejora (Contrato Programa) a mediados de curso

## 4. Conclusiones

A tenor de los resultados expuestos, cabe afirmar que el CEIP “Santa Amelia” estaría muy próxima a poder ser considerada una “escuela de éxito”, puesto que alcanza altos niveles de consecución de los objetivos curriculares y educativos que le corresponde como centro de Educación Infantil y Primaria, utilizando los medios adecuados para superar las dificultades del contexto sociocultural en el que el centro se inserta (*escuela eficaz*); y además, porque acompaña la consecución de aquellos objetivos con la consecución de otros objetivos sociales y cívicos relevantes como los que están implicados en las Actuaciones dirigidas a involucrar a las familias en dichos objetivos, a promocionarlas social y culturalmente, a crear en alumnos y profesores en sentimiento de pertenencia a un centro de prestigio y, en definitiva, a transformar positivamente el contexto socio económico y cultural (*escuela de calidad*).

Cuando el conjunto del profesorado, a instancias de un liderazgo pedagógico y administrativo resuelto y capaz, no se resigna a la continuidad de una situación de insuficiencia educativa grave, inducida en parte por un entorno muy desfavorable, y se decide a superar dicha situación reflexionando autocríticamente, consigue poner en marcha programas de mejora que ofrecen pronto resultados favorables.

Cuando en dichos programas de mejora se incluye la continuidad de la reflexión crítica constante sobre el desarrollo de dichos programas, y su revisión a tenor de los resultados de esa evaluación; así como la renovación constante de la voluntad inicial de superar el contexto desfavorable con actuaciones continuas de formación y sensibilización del profesorado; el avance continuo hacia la consecución de la excelencia educativa, es decir, de una “escuela de éxito”, está asegurado cualquiera que sean las dificultades del entorno.

Cuando existen mecanismos de reconocimiento del trabajo realizado por el profesorado, unido al conocimiento de los avances efectivos en la consecución de los objetivos, se refuerza, en la comunidad educativa, la voluntad de continuidad, por encima de las dificultades.

Es decisivo para el éxito de un programa de mejora, el aprendizaje, por parte de la comunidad educativa, de la capacidad de distribuir el trabajo, delegar responsabilidades, trabajar en equipo y de coordinar constantemente a todas las partes implicadas en el proceso.

Es decisivo contar con una organización robusta que incluya un proyecto eficaz y exhaustivamente estructurado, que englobe la

totalidad de las acciones que deben desarrollarse y que sea al tiempo práctico y flexible. Es esencial que el proyecto contenga unos objetivos minuciosamente coherentes con las actuaciones que se pretenden desarrollar y con las evaluaciones que se proyectan.

Además de las actuaciones dirigidas a lograr los objetivos curriculares y académicos, es necesario trabajar paralelamente, y de forma primordial, los valores y el sentimiento de pertenencia al

centro; e incrementar el conocimiento y las relaciones de colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, hasta conseguir que el centro sea un eje fundamental sobre el que pueda girar la vida de los alumnos y sus familias, con vistas a su promoción social, cultural y económica. Precisamente la consecución de estos objetivos propiamente educativos, sociales y cívicos es imprescindible para conseguir los objetivos académicos.



# LAS ESCUELAS DE ÉXITO

XXII ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS DEL ESTADO



CASTILLA Y LEÓN

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## LANCIA (León)

## CASTILLA Y LEÓN



Junta de Castilla y León

# 2013

## PUNTO DE LLEGADA

- ☐ Excelente convivencia en el centro.
- ☐ Reducción del fracaso escolar (5,80%).
- ☐ Resultados excelentes en las pruebas de acceso a los estudios universitarios.
- ☐ Reconocimiento de las instituciones con premios.
- ☐ Incremento de la excelencia entre los alumnos del centro (Bachillerato Internacional).
- ☐ Alta consideración del centro en el entorno.



Autores de la experiencia:

### LA COMUNIDAD EDUCATIVA

### CLAVES DEL ÉXITO

### RESPECTO

### ESFUERZO

Todos nos reafirmamos en este empeño:

Respeto a las personas y  
Respeto al material

Es imprescindible inculcar al alumnado la idea de

sacrificio, trabajo y esfuerzo.

"Plan de Refuerzo"

"Plan de éxito educativo"

## PUNTO DE PARTIDA

El Claustro del centro ve la necesidad de realizar cambios importantes debido al elevado absentismo, fracaso escolar, desmotivación de profesorado y escaso prestigio en el entorno

# 1995

## PROPUESTAS

1

Elevar el listón de exigencia y de trabajo.

2

Crear un clima de convivencia que posibilite el trabajo a los que lo demanden.

3

Desarrollo de instrumentos legales y unas señas de identidad consensuadas.

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR Y PLAN DE CONVIVENCIA

# RESPECTO Y ESFUERZO, LAS CLAVES DE UN ÉXITO. IES “LANCIA”. LEÓN (CASTILLA Y LEÓN)

## RESPECT AND EFFORT, THE KEYS TO SUCCESS. “LANCIA” SECONDARY SCHOOL. LEÓN (CASTILLA Y LEÓN)

### Secundino Llorente Sánchez

Director del IES “Lancia” de León

#### Resumen

En 1995 la situación en el IES “Lancia” presentaba problemas de absentismo y convivencia, que provocaban un elevado índice de fracaso escolar, desmotivación del profesorado y escaso prestigio en el entorno. En 2013 la situación es muy diferente: buena convivencia y ausencia de problemas disciplinarios, profesores comprometidos y entusiasmados, prestigio en el barrio (con una demanda de plazas que supera las posibilidades del edificio), acumulación de premios al alumnado, máxima puntuación en las Pruebas de Acceso a los Estudios Universitarios, índice de fracaso escolar inferior al 6%, ya que el porcentaje medio de alumnos repetidores en los tres últimos cursos es del 5,80%, avance hacia la excelencia educativa con la creación de una Sección Bilingüe de Inglés y, principalmente, con el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

El éxito educativo en el IES “Lancia” ha de ser entendido en el marco del esfuerzo continuado de los diferentes integrantes de la comunidad educativa a lo largo de toda su andadura. En ese proceso tienen un singular protagonismo diversas iniciativas y proyectos que se han ido implementando desde el año 1995 y que han contribuido a mejorar de manera significativa los indicadores de éxito educativo, a la vez que nos han ayudado a que el centro se adapte y responda a las demandas del contexto social. El proyecto de mejora ha conseguido unificar todos los recursos del centro para crear un clima innovador de trabajo que, prácticamente sin coste económico, produjera frutos positivos y tangibles en la mejora integral del alumnado.

Nuestros logros han sido y han de seguir siendo el resultado del esfuerzo sinérgico del claustro de profesores en su conjunto, de los tutores, de los Departamentos Didácticos y de Orientación, con el liderazgo del equipo directivo, así como de la implicación de los padres y madres que han asumido eficazmente las responsabilidades educativas de sus hijos e hijas.

**Palabras clave:** excelencia educativa, respeto, esfuerzo, perseverancia, convivencia armónica, prestigio educativo, resultados académicos.

#### Abstract

In 1995 Lancia Secondary School was suffering from problems of absenteeism and coexistence that were causing a high level of academic failure, a lack of motivation by teaching staff and a poor reputation in the area. By 2013 the situation was quite different: peaceful coexistence, no discipline problems, committed and enthusiastic teachers, a good reputation in the neighbourhood (more demand for places than the school can satisfy), an accumulation of pupil awards, top marks in the University Access Examinations, academic failure levels of under 6% (with the average percentage of pupils repeating the year over the last three years at 5.80%), advancement towards educational excellence via the creation of the Bilingual Section in English and principally through the International Baccalaureate Diploma Programme.

It should be understood that the success of Lancia Secondary School is due to the continual efforts of the various elements of the school community throughout its whole trajectory. In this process, different initiatives and projects implemented since 1995 play an important role and have helped improve significantly the educational success indicators, as well as helping the school adapt and respond to the demands of the social context. The improvement project has managed to bring together all the school's resources to create an innovative working environment which, with practically no cost, bears positive and tangible results and has led to overall improvement in pupil performance.

Our achievements have been and must continue to be the result of the synergic efforts of all the teaching staff, tutors, Didactic and Guidance Departments, under the leadership of the management team and also of the involvement of parents, who have assumed responsibility for the education of their sons and daughters.

**Keywords:** educational excellence, respect, effort, perseverance, harmonious coexistence, educational prestige, academic results.

## 1. Introducción

### 1.1. Características actuales del entorno

El IES. “Lancia” está enclavado en el SE de la ciudad de León, ligeramente separado de los edificios de las zonas colindantes, los barrios de El Ejido y el Polígono X (Moisés de León). La mayor parte del alumnado procede de estas zonas y de poblaciones cercanas del sur del alfoz de la ciudad. El 71% del alumnado vive en la ciudad de León. El 56% del alumnado no emplea ningún medio de transporte para llegar al centro, mientras que el 44% lo emplea diariamente.

La formación académica de los padres y madres corresponde mayoritariamente a estudios medios (el 48% de los padres y el 42% de las madres han cursado Bachillerato o Formación Profesional).

Aproximadamente el 65% del alumnado ocupa el tiempo libre, después de las clases, en actividades formativas de todo tipo, las más habituales son las deportivas, pero también la música, la informática o el estudio de idiomas.

### 1.2. Antecedentes del proyecto de mejora

#### 1.2.1. Situación inicial

El IES “Lancia” abre sus puertas en el curso 1988-1989 para acoger 683 alumnos y alumnas excedentes de otros centros educativos de

la provincia. El claustro de profesores es nuevo. La dotación de material es muy escasa. La normativa propia (Reglamento de Régimen Interior y Proyecto Educativo) no existe. La localización respecto a la ciudad de León es periférica.

Esta difícil situación inicial trae como consecuencia:

- Convivencia complicada, con brotes de delincuencia.
- Baja asistencia y puntualidad deficiente.
- Numerosos problemas de falta de disciplina y de respeto a profesores y alumnos.
- Fracaso escolar elevado.
- Desánimo del profesorado.
- Descontento del alumnado.
- Quejas justificadas de los padres y madres.
- Pésimo prestigio en el barrio que conlleva la huida del centro de los buenos alumnos.

#### 1.2.2. Inicio del proyecto de mejora

En los años noventa el profesorado, que comienza a ser estable, está preocupado por el futuro en un IES que considera como propio. Se pregunta: ¿qué hacer?, ¿por dónde empezar? En el año 1995 hay un *sentir general* en el Claustro y en el nuevo equipo directivo sobre

la necesidad de efectuar cambios de calado. Su puesta en marcha requiere de un procedimiento simple: estudio y análisis por sectores de la comunidad educativa y aprobación en el consejo escolar. La primera fase es muy clara: “*crear un clima de convivencia que posibilite el trabajo a los que lo demanden*”. Se robustece la disciplina, entendida como respeto a los demás, que incluye: control de asistencia a clase, puntualidad, respeto a las personas y al material del centro. La siguiente fase ha de ser: “*eleva el listón de exigencia y trabajo*”.

En primer lugar se diseñó un elenco de instrumentos normativos para el Instituto. Fue imprescindible marcar unas *señas de identidad*, y consensuar y aprobar el Reglamento de Régimen Interior y el Plan de Convivencia. La propuesta siempre surge del equipo directivo, pero el análisis, discusión y aprobación corresponden al consejo escolar, en el que están representados todos los sectores de la comunidad educativa. Asimismo, se comprendió la necesidad de una *evaluación externa del centro*, que podía revelar la percepción que se tenía desde fuera de los pasos que se estaban dando y de sus resultados. A continuación se expone todo ello con más detalle:

### Señas de identidad

El Proyecto Educativo de Centro contempla unas señas de identidad por las que se pretende que el Instituto sea reconocido: una educación de calidad y en libertad. El IES “Lancia” es un centro público, aconfesional y comprometido con una educación integral, en valores y para la diversidad. Estas son las diez señas de identidad del centro:

- Consideramos la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española como el marco en el que debe desarrollarse el proceso educativo y la convivencia en el Centro.
- Somos un centro público docente de carácter aconfesional. La educación que se imparte está basada en el respeto a las personas y al medio.
- Concebimos el centro educativo como un espacio para la transmisión del legado cultural desde el que afrontar los retos que la sociedad actual plantea.
- Aspiramos a una formación integral de los alumnos, que fomente el sentido de responsabilidad ante el trabajo, como medio de superación y de autonomía personal.
- Orientamos al alumnado respecto a su futuro académico y profesional.
- Buscamos el rigor en la transmisión de contenidos de enseñanza y promovemos una metodología activa y adaptada a las características de los alumnos, para facilitarles los aprendizajes y prepararlos para afrontar los retos del futuro.
- Asumimos que somos miembros de una sociedad que conoce y respeta sus raíces, pero que también participa en un proyecto europeo y universal.
- Reconocemos la importancia del deporte y de la actividad física que dote a los alumnos de los instrumentos necesarios para la adquisición de hábitos de educación corporal y desarrollamos en los alumnos hábitos de salud e higiene.
- Fomentamos los valores de respeto, trabajo y solidaridad para lograr el mejor nivel deseable de convivencia y formamos para el disfrute del tiempo libre, intentando inculcar hábitos de respeto en las relaciones humanas.
- Consideramos como un valor importante la defensa, respeto y conservación del medio ambiente, por entender que con ello protegemos nuestros intereses y los de las futuras generaciones.

### El Reglamento de Régimen Interior

El Reglamento de Régimen Interior se aprobó en 1995 después de numerosas y largas reuniones del consejo escolar, en las que fue imprescindible negociar acuerdos para fundamentar las actuaciones disciplinarias. El Reglamento de Régimen Interior ha sido revisado cada año, a principio de curso, para adaptarlo a las nuevas situaciones. Sirva como ejemplo que en 2013 se ha actualizado la regulación del uso de los teléfonos móviles en el recinto escolar.

### El Plan de Convivencia

El Plan de Convivencia fue aprobado en su día por el consejo escolar. Sus características y desarrollo se describen más adelante.

### Evaluación Externa del Centro en 2009.

Con ello se pretendía conseguir dos objetivos básicos: apoyar la mejora del centro e incrementar la eficacia interna del sistema educativo. La mejora del sistema educativo no se concibe sin la mejora de los centros educativos. Evaluación y mejora son dos caras de una misma moneda al servicio del ciudadano, principio y fin de toda actividad administrativa. La evaluación externa de centros, en cuanto componente del Programa de Evaluación de Centros y complementada con la evaluación interna, persigue como *objetivo* fundamental, la mejora de los centros educativos considerados como unidades básicas. La evaluación externa de centros tiene además como *finalidad* ofrecer una imagen objetiva de sí mismo a cada uno de los centros evaluados con respecto a los factores establecidos. El IES “Lancia” fue pionero en aplicarse esta evaluación externa, con ella se pudo ver aquello en lo que “no íbamos bien” y esa visión sirvió para orientar la mejora del centro.

### 1.3. Objetivos

Cuando se consolida el proyecto para conseguir un “centro de éxito educativo” se identifican los siguientes objetivos:

- Objetivo A: Conseguir un clima de convivencia escolar armónico y educativo.
- Objetivo B: Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido.
- Objetivo C: Alcanzar, de manera continuada, resultados académicos significativamente superiores.
- Objetivo D: Conseguir un centro de excelencia educativa.

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.1. Estrategias

La experiencia de éxito que el centro se propuso desarrollar para alcanzar los objetivos indicados se apoya en dos palabras: RESPETO Y ESFUERZO.

#### 2.1.1. Estrategias relativas al principio de RESPETO

El centro pretende desarrollar una educación basada en el respeto. El profesorado y el equipo directivo se esfuerzan para que el alumnado aprenda a ser educado y tolerante. Todo el claustro se reafirma continuamente en este empeño, porque está en la convicción de que el respeto es el requisito fundamental para conseguir un ambiente favorable de trabajo y, además, contribuye a la satisfacción y bienestar de toda la comunidad educativa.

#### Respeto al material

Es necesario concienciar al alumnado de que el Instituto es como su casa. Se amuebla y se dota al centro de elementos básicos: sillas, mesas, pizarras, tabloneros de anuncios y percheros de aula; calefacción, iluminación suficiente, taquillas individuales, pantallas fijas, proyectores, pizarras digitales. El IES “Lancia” pasó a ser Centro Piloto TIC, con el compromiso del profesorado de formarse en el propio centro para la utilización de las TIC en beneficio del alumnado. El adecentamiento y limpieza del Instituto, desde los jardines de entrada hasta los aseos, es bien recibido por toda la comunidad escolar. Pero la exigencia de respeto a las infraestructuras y al material va a ser exquisita. Se establece la obligación de reparar los daños intencionados, personalmente o en grupo, y la correspondiente sanción a los irrespetuosos, consignándose el hecho como una falta sancionable.

#### Respeto a las personas

Se entiende el respeto en todos los ámbitos del centro: respeto del alumnado hacia los compañeros y el profesorado; respeto del pro-

fesorado a los compañeros y al alumnado. Un Plan de Convivencia bien coherente desde su redacción hasta su puesta en práctica, con “tolerancia cero” respecto a cualquier tipo de ofensa o acoso. Especial compromiso del alumnado respecto a la asistencia a clase, a la puntualidad, al buen comportamiento y a la creación de un ambiente favorable para aprovechar y rendir al máximo en el aula; e igualmente compromiso del profesorado en exigir el cumplimiento de los indicados compromisos a los alumnos.

#### *Protocolo para la atención de aquellos alumnos apartados del aula en horas de clase.*

El consejo escolar también aprobó un *Protocolo para la atención de aquellos alumnos apartados del aula en horas de clase*. Se establece este Protocolo para tratar los problemas de comportamiento (falta de puntualidad, indisciplina, falta de respeto, etc.) que rompen el orden y la convivencia en el aula y que no permiten el desarrollo fluido de la docencia en clase. El Protocolo indica que el profesorado sólo apartará a un alumno o alumna del aula en casos extremos y después de haber utilizado todos los recursos a su alcance para que estos alumnos corrijan su actitud de indisciplina. En estos casos, el alumnado siempre dispondrá de un documento escrito en el que se le propone un trabajo, que deberá realizar mientras esté fuera de su aula, bajo la supervisión del profesorado de guardia del “aula de trabajo”.

#### **2.1.2. Estrategias relativas al principio de ESFUERZO**

Las más recientes investigaciones sobre el aprendizaje y las aportaciones al respecto de la Neurociencia, han evidenciado que existe una relación positiva entre el esfuerzo y la capacidad individual, es decir, que el talento puede mejorarse por medio de la perseverancia en el trabajo intelectual. El proyecto de excelencia educativa desarrollado por el IES “Lancia” se ha propuesto incidir desde el aula, de un modo sistemático, sobre las cualidades del carácter asociadas al esfuerzo, como son la perseverancia, la diligencia, la autoexigencia o la disciplina personal. Esta incidencia sistemática en el desarrollo de la capacidad de esfuerzo en los alumnos permite, de una parte, desarrollar todo el potencial de los alumnos para que mejoren sus resultados y, de otra, contribuir a crear en el centro un horizonte moral de exigencia y excelencia educativa, porque, afianzando la convicción de que se puede mejorar con esfuerzo y perseverancia, se promueve la curiosidad y el autoaprendizaje, y tanto alumnos como profesores tienden a asumir los desafíos y a superar los obstáculos.

A este respecto las actuaciones desarrolladas, sistemática y continuamente, por todo el profesorado para educar en el esfuerzo se estructuran alrededor de los siguientes ejes:

- Poner de manifiesto en todo momento ante los alumnos el papel decisivo que juegan el esfuerzo y la perseverancia por encima de las capacidades innatas.
- Evitar etiquetar precipitadamente a los alumnos y no dejarse llevar por estereotipos fijos sobre el alumnado; antes bien, considerarlos plenos de potencialidades que podrán explicitarse con el desarrollo de la capacidad de esfuerzo y perseverancia.

El compromiso convencido del profesorado respecto a esta estrategia basada en el esfuerzo personal pretende crear una “cultura de centro” que propicie que los valores de la esfera de la voluntad se puedan desarrollar de manera natural en los alumnos. Las demás actuaciones y estrategias del proyecto contribuyen a afianzar la cultura del esfuerzo, porque el conjunto de dichas actuaciones y estrategias constituye una estructura de ideas comunes, compartidas y coherentes, es decir, orientadas en una misma dirección.

#### **2.2. Actuaciones**

Las estrategias descritas se concretan en las siguientes actuaciones:

##### **2.2.1. Protocolo anual de actuaciones de inicio de curso**

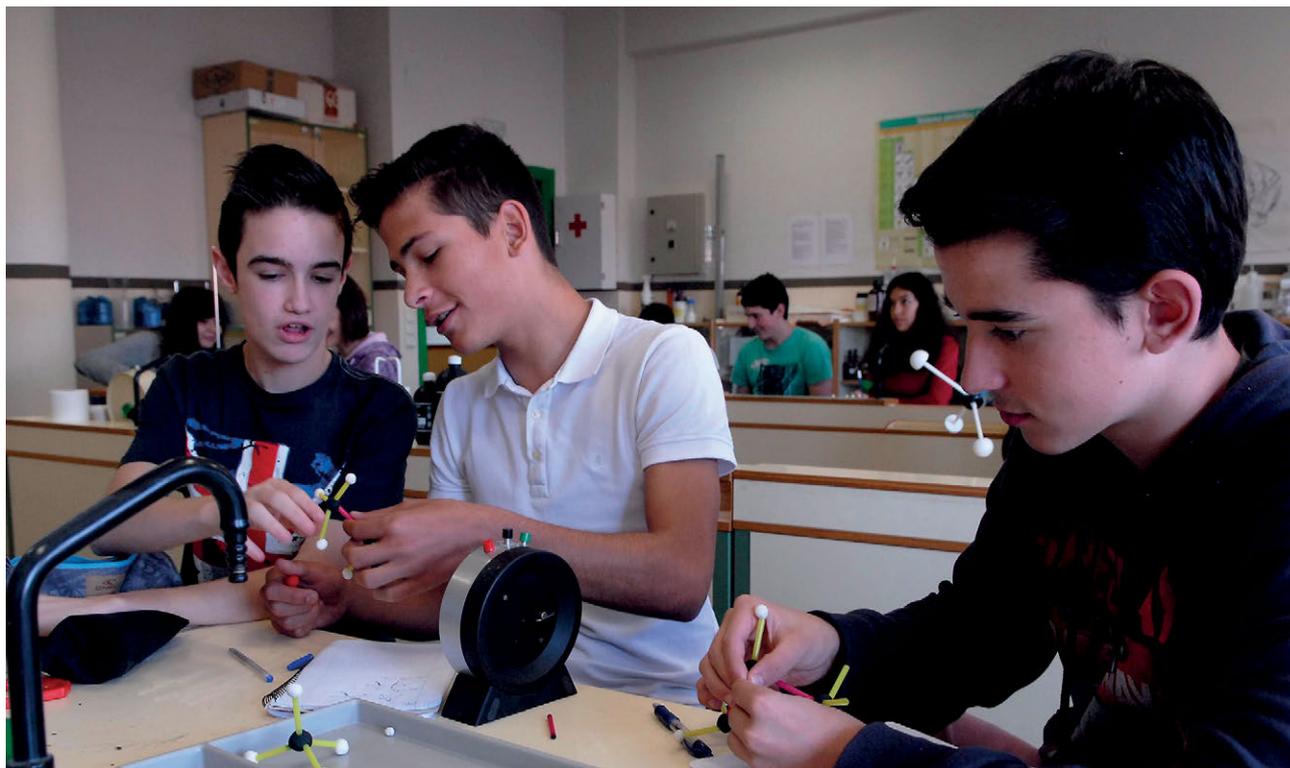
Al comenzar cada curso escolar se realizan las siguientes actuaciones:

##### *Fase inicial: diagnóstico de la realidad*

Antes de comenzar el curso, el equipo directivo y el orientador contactan con los responsables y orientadores de los colegios de procedencia del nuevo alumnado, ya sea éste tanto alumnado de primero como del resto de ESO, para facilitar su adaptación al nuevo centro y nueva etapa educativa, adoptando, en su caso, las decisiones pedagógico-organizativas que se consideren necesarias.

##### *Distribución equilibrada del alumnado por grupos*

La jefatura de estudios, con la colaboración del orientador, procura hacer una distribución del alumnado por grupos, equilibrada, heterogénea y ajustada a las necesidades educativas específicas de determinados alumnos y alumnas.





El Departamento de Orientación facilita la información, los recursos y el apoyo específico al profesorado en el trabajo de adaptación a las necesidades educativas específicas del alumnado.

#### *Jornada de acogida*

La Consejería de Educación organiza la Jornada de Acogida para el alumnado de 1º de ESO.

#### *Evaluación inicial*

A los veinte días del comienzo de curso se realiza una evaluación inicial de todos los alumnos de ESO. A tenor de sus resultados, los profesores de los grupos de ESO se reúnen para tomar decisiones al respecto, especialmente sobre metodologías, agrupamientos, adaptaciones curriculares, etc, todo ello con vistas a planificar el Plan de Refuerzo, que se describirá más adelante, y que constituye una de las actuaciones más decisivas del proyecto.

### **2.2.2. Actuaciones que se desarrollan a lo largo del curso**

#### *Reuniones periódicas de coordinación y seguimiento*

Se trata de reuniones para coordinar los procesos educativos por parte de los tutores, de los departamentos y de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

#### *Adopción de medidas preventivas y de actuación inmediata*

Se trata de una actuación que se realiza de manera permanente, ante diferentes indicadores de riesgo en determinado alumnado, respecto a su comportamiento o su aprovechamiento escolar. Esta actuación la realizan profesores, tutores, coordinadora de convivencia, orientador y jefatura de estudios.

#### *Reuniones y contactos con las familias*

Estos contactos, que se realizan también por vía telefónica, se concretan en las correspondientes reuniones con las familias, y se realizan de forma habitual, a lo largo del curso, por parte de todos los profesores, pero especialmente por parte de los tutores.

#### *Trabajo personalizado*

Se desarrolla con el alumnado que tiene necesidades específicas de apoyo educativo, y están a cargo del Departamento de Orientación.

#### *Programa de Diversificación Curricular*

Se desarrolla en 3º y 4º de ESO

#### *Programa de recuperación de materias pendientes*

Se desarrolla en las tardes de los lunes y martes, de 16 a 18:30 horas, para hacer un seguimiento de todos los alumnos con asignaturas pendientes del curso anterior, con los que se realizan tareas personalizadas.

### **2.2.3. Actuaciones paralelas al desarrollo del Plan de Convivencia**

La mejora del clima de convivencia escolar se ha visto favorecida por el hecho de que, a medida que ha mejorado el prestigio del centro, el alumnado ha procedido de zonas urbanas poco conflictivas, además de que la comunicación entre el centro y las familias ha sido cada vez más fluida y permanente. Por otra parte se ha ido desarrollando una eficaz labor tutorial, apoyada también por el eficaz trabajo del Departamento de Orientación, tanto con el alumnado

como con el profesorado, y por la rápida intervención de la jefatura de estudios a la hora de detectar y prevenir situaciones conflictivas. A esto hay que añadir la existencia de un *equipo de mediación escolar* entre iguales que lleva ejerciendo su labor mediadora desde el curso 2006-2007.

Además, durante los cuatro últimos cursos escolares se han realizado las siguientes actividades para favorecer la buena convivencia escolar:

- Taller de formación para los nuevos mediadores, ya que el equipo de mediación se ha ido renovando a lo largo de los cursos con la incorporación de nuevos miembros.
- Difusión del sistema de la mediación escolar para todo el alumnado.
- Curso de prevención de conductas violentas impartido por Cruz Roja.
- Curso de prevención de violencia de género en adolescentes impartido por la asociación Adavas.
- Taller de Inteligencia Emocional promovido por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos e impartido por la asociación Psyteco.
- Charlas sobre los riesgos de Internet promovidas por el Ministerio del Interior.
- Curso de prevención de casos de acoso (*bullying*).
- Desarrollo del Plan de Prevención del Ciberacoso.
- Formación en habilidades sociales para el alumnado de ESO.
- Reuniones con los delegados y subdelegados del alumnado.
- Actividades relacionadas con fechas relevantes: días de la Paz, de la Mujer, contra la violencia de género, etc.

### **2.2.4. El Plan de Refuerzo**

El Plan de Refuerzo constituye el rasgo diferencial del IES "Lancia". A través de los datos de diagnóstico educativo individual que obtiene el centro, se comprobó que aproximadamente un tercio del alumnado de ESO necesitaba una ayuda extra para superar las deficiencias de aprendizaje que acumulaba y poder unirse al ritmo del resto de los alumnos de su grupo. Para evitar un fracaso tan elevado como el que supondría el aceptar un porcentaje abultado de alumnos retrasados, debíamos implantar una ayuda especial; tal ayuda se materializó en el Plan de Refuerzo.

Se trata de un *plan para el éxito educativo* del propio centro que se desarrolla con profesorado también del mismo centro. El primer esbozo del Plan se realizó a lo largo del curso 2008-2009 y se puso en marcha en el curso 2009-2010. Transcribimos las palabras del acta de aprobación en la sesión del Claustro de septiembre de 2009: "*Se propone la aprobación del plan de refuerzo los miércoles y jueves por la tarde [...] Dirigido principalmente al Primer Ciclo de ESO para alumnos recuperables, pero en principio candidatos al fracaso escolar [...] Se aprueba por consenso*".

A partir de aquí, cada año, se ha ido corrigiendo y mejorando el plan inicial respecto a la organización, el horario, la selección de alumnos que participa en el Plan y del profesorado que lo desarrolla, y finalmente se abrió el Plan a todos los alumnos de ESO. En la reunión del claustro de principio de curso, y antes del reparto de las tutorías de los grupos entre el profesorado, la jefatura de estudios asigna a los distintos departamentos didácticos las horas que pueden destinar a este Plan.

El Plan de Refuerzo está dirigido al alumnado de ESO en peligro de incurrir en fracaso escolar, es decir, en peligro de no alcanzar los objetivos de varias asignaturas, por lo que se vería obligado a repetir, o con dificultades para seguir el ritmo del resto de su grupo de clase en alguna asignatura.

El Plan de Refuerzo se desarrolla los miércoles y jueves, de 16:00 a 19:20 horas. El centro deberá estar abierto durante este horario y atendido por un miembro del equipo directivo y un conserje.

Las materias que se refuerzan a día de hoy, con 34 horas por semana y nivel, son las siguientes:

- *Lengua Española (12 horas)*: dos horas por grupo. Dos grupos en 1º y 2º de ESO. Un grupo en 3º y 4º de ESO.
- *Matemáticas (12 horas)*: dos horas por grupo. Dos grupos en 1º y 4º de ESO. Un grupo en 2º y 3º de ESO.
- *Inglés (8 horas)*: dos horas por grupo y un grupo para cada curso de ESO.
- *Educación Plástica y Visual*: una hora en 1º y 3º de ESO.

Un mismo alumno puede estar en varias materias, incluso en las cuatro. El profesorado que desarrolla el Plan de Refuerzo pertenece a la plantilla del centro, y se adscribe voluntariamente al Plan.

El Desarrollo del Plan de Refuerzo sigue los siguientes pasos:

#### *Propuesta de alumnado candidato a clases de refuerzo.*

En la evaluación inicial que se ha descrito, el profesorado establece la lista del alumnado que considera candidato a participar en el Plan de Refuerzo. Son, en efecto, los propios profesores los que deciden qué alumnos necesitan este refuerzo. Los profesores están en contacto con sus compañeros de departamento que van a impartir las clases de refuerzo.

#### *Información*

Reunión presidida por la jefatura de estudios con el profesorado que desarrollará el Plan, con todo el alumnado seleccionado y con sus padres y madres, para hacerles partícipes del desarrollo mismo del Plan y responsables de apoyarlo, así como para informarles sobre las condiciones de comportamiento, de asistencia, etc. que se exigirá a los alumnos que participen del Plan

#### *Condiciones de desarrollo del Plan.*

Los integrantes de los grupos que desarrollan del Plan de Refuerzo, que estarán formados por unos diez alumnos, aceptan las siguientes condiciones:

- El comportamiento en estas clases será modélico. Se trata de clases voluntarias y, por lo tanto, el alumnado deberá tener una actitud positiva y de interés. De no ser así, el profesorado se responsabiliza de recomendar a los indiferentes que abandonen el Plan.
- La puntualidad y la asistencia a clase deberán ser exquisitas. El alumnado con dos faltas de asistencia sin justificar quedará fuera del Plan.
- El profesorado del Plan estará en contacto con sus departamentos didácticos para monitorizar los avances, para incluir nuevo alumnado, para apartar a los que no muestran interés y para despedir a los que ya no lo necesitan, en cualquier momento del curso.
- Los padres y madres, después de conocer estas condiciones y estando de acuerdo con las mismas, firmarán una solicitud de admisión de su hijo en el Plan de Refuerzo, con lo que se implican y manifiestan su compromiso de apoyar este programa.

#### *Evaluación del Plan.*

La evaluación constante y continua del Plan es indispensable para garantizar su éxito. Para ello, se celebran reuniones después de cada evaluación y durante la propia sesión de evaluación, con el equipo directivo, el orientador y el profesorado de las materias, para evaluar la situación de estas clases de refuerzo, para aprobar los cambios en la lista del alumnado adscrito al Plan y para analizar los resultados obtenidos en la evaluación. Si fuera necesario, se volvería a convocar a los padres y madres a una reunión para analizar los resultados del Plan y reforzar su compromiso de apoyo al mismo.

El profesorado que imparte las asignaturas por la mañana y el profesorado vespertino de refuerzo del Plan que imparte las asignaturas correspondientes, mantienen una comunicación e información continuas. En esta coordinación del profesorado en los departamentos didácticos reside la fortaleza y, en gran medida, el éxito de este Plan de Refuerzo.

Después de seis años de funcionamiento, los resultados han sido extraordinarios y el grado de satisfacción del profesorado, del alumnado, y especialmente de los padres y madres, compensa los esfuerzos y las horas dedicadas al desarrollo y perfeccionamiento Plan.

De los *resultados* del Plan de Refuerzo podemos destacar lo siguiente:

- Ha ayudado a muchos alumnos con problemas de aprendizaje a superar asignaturas.
- Los padres y madres han demostrado un gran interés en estas clases de refuerzo, ofertadas gratuitamente por el Instituto. Además, los propios padres se han implicado para solucionar, entre otros, los problemas ocasionados por el transporte en este horario de tarde.
- El profesorado, actuando vocacionalmente de manera voluntaria y demostrando un enorme compromiso, está satisfecho con el trabajo realizado.
- El alumnado, incorporado al Plan también voluntariamente, ha colaborado al éxito de este programa con su esfuerzo, con una asistencia y con un comportamiento exquisito, obteniendo la recompensa en la mejora palpable de su desempeño y en la consiguiente superación de las materias.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Resultados respecto a la consecución del objetivo A. Conseguir un clima de convivencia escolar armónico y educativo**

La convivencia en el IES “Lancia” puede ser calificada como verdaderamente armónica, según se recoge en los datos que al respecto contienen en los informes y en las memorias de final de curso relativos a los últimos cuatro años. Los conflictos, que ocasionalmente puedan producirse entre el alumnado, no son especialmente relevantes para merecer la consideración de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, y así se ha hecho constar en la aplicación informática para la Gestión de la Convivencia Escolar

#### **3.2. Resultados respecto a la consecución del objetivo B. Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido**

##### **3.2.1. Incremento continuado de la demanda de matrícula**

Se viene produciendo un aumento constante de la demanda de plazas, lo que ha provocado finalmente la imposibilidad de acoger todas las solicitudes:

- En el curso 2001-2002, para dar cabida al alumnado de los cursos de 1º y 2º de ESO, las previsiones son de dos líneas.
- En el curso 2002-2003, se superan las sesenta solicitudes y se habilitan tres líneas en primero de ESO.
- En el curso 2010-2011, se sobrepasan las noventa solicitudes y se habilitan cuatro líneas en primero de ESO.
- En el curso 2012-2013, se presentan ciento treinta solicitudes y se crea la quinta línea para el curso inicial de ESO.
- En el curso 2013-2014, también se superan las ciento treinta solicitudes, pero se decide no forzar la capacidad del Instituto y se vuelve a las cuatro líneas, quedando sin plaza el resto de solicitantes.

##### **3.2.2. Relación de premios**

Tan sólo en el curso académico 2012-2013 se consiguieron los siguientes premios:

- Santiago Treceño Boto (2º de Bachillerato), primer puesto en la Olimpiada de Química, fase provincial.
  - César Díez Factor (4º de ESO), premio extraordinario de ESO en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.
  - Adrián Antón Álvarez, Alba de la Fuente y Álvaro Vallinas López (todos de 1º de ESO) premiados en el certamen “Canguro Matemático”.
  - Adrián Antón y César Díez (4º de ESO) mención especial por su trabajo en el segundo nivel de la Olimpiada Provincial de Matemáticas para Secundaria.
  - Cristina Marcos (1º de ESO) ganó el Primer Premio Nacional en el Concurso de relato corto “Coolman y tú”, de la editorial Algar.
  - Érica Fernández del Pozo (1º de ESO) consiguió el Segundo Premio Nacional en el Concurso literario de microrrelatos “Consuelo Burell”, convocado por el IES “Francisco Giner de los Ríos” de Segovia.
  - María Guada Yáñez (2º de ESO) resultó seleccionada por la provincia de León en el Concurso de Relato Corto de Coca-Cola para 2º de ESO.
  - Loreto Martín (3º de ESO) ganó el concurso de carteles de la Feria del Libro de León 2013.
  - El IES “Lancia” participó en la *First Lego League* con un proyecto consistente en la programación de un robot para realizar determinadas tareas que faciliten la vida a personas mayores con dificultades. El equipo compuesto por seis alumnos de cuarto de ESO consiguió el primer premio “A los valores del *First Lego League*”.
  - Álvaro Vallinas López y Adrián Antón Álvarez (1º de ESO), resultaron campeones cadetes de ajedrez en los Juegos Escolares de León.
  - Ana Vicente, Ana García y Alba del Barrio (4º de ESO), Campeonas de España de Balonmano.
  - Raúl Fernández García (4º de ESO), Campeón de España de Balonmano.
  - Carolina García Fidalgo (1º de Bachillerato), Subcampeona de España de Escalada de Dificultad.
- Otros logros del alumnado en cursos recientes:**
- Concurso de redacción “Diario de la Escuela” convocado por el Diario de León. Ganadores: en 2006, Andrés Bayón Martínez; en 2008 y 2010, Jorge Álvarez Masanet y Mónica Santamarta Llorente; en 2011, Marcos Martínez Senra y Estefanía Celemin Martínez.
  - Concurso Nacional de Redacción de “Coca-Cola”: en 2006, César Acebes Arias segundo premio.



**Tabla 1**

**Evolución comparativa de los porcentajes de alumnos declarados aptos en la prueba de acceso a los estudios universitarios y de la nota media obtenida en dicha prueba por el alumnado del IES “Lancia” y el alumnado de la provincia de León, desde el curso 2003-2004 al 2012-2013**

	PORCENTAJE DE CANDIDATOS NO APTOS			NOTA MEDIA DE LA PRUEBA		
	Provincia de León	IES Lancia	Diferencia a favor del IES Lancia	Provincia de León	IES Lancia	Diferencia a favor del IES Lancia
2003-2004	10,98	2,78	+8,20	5,52	5,94	+0,42
2004-2005	12,18	4,65	+7,53	5,86	6,81	+0,95
2005-2006	9,52	7,14	+2,38	6,47	6,72	+0,25
2006-2007	13,93	6,06	+7,87	6,07	6,10	+0,03
2007-2008	11,09	4,65	+6,44	5,66	5,95	+0,29
2008-2009	9,37	2,38	+6,99	6,51	8,59	+2,08
2009-2010	9,38	3,13	+6,25	5,93	6,68	+0,75
2010-2011	5,01	0,00	+5,01	6,22	6,85	+0,63
2011-2012	6,18	0,00	+6,18	6,25	6,86	+0,61
2012-2013	5,23	2,86	+2,37	6,22	7,02	+0,80
2003-2004 al 2012-2013	9,28	3,36	+5,92	6,07	6,75	+0,68

- Olimpiadas de Física, Química y Matemáticas: en 2008, María Ángeles García Ferrero (2º de Bachillerato), segundo premio en la Olimpiada Nacional de Física, cuarto premio en la Olimpiada Nacional de Química y mención honorífica en la Olimpiada Provincial de Matemáticas.
- XVI Olimpiada Provincial de Matemáticas en 2009: Manuel Ignacio de Paz Álvarez (4º de ESO) primer premio.
- *Operación Éxito*, convocada en 2008 por la Consejería de Educación: Adrián Gutiérrez Maquinay, Noelia Fernández Valverde, César Acebes Arias, Omar Rebollar Baños y Alba García Robles (1º de Bachillerato), clasificados entre los diez primeros.
- Premio extraordinario de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León: Manuel Ignacio de Paz Álvarez, primer clasificado en la provincia de León en 2011.
- II Certamen de Traducción de Latín y Griego, organizado por la Asociación Española de Estudios Clásicos: Óscar Vega Prieto (2º de Bachillerato), primer premio en Latín.

### **3.3. Resultados respecto a la consecución del objetivo C. Alcanzar, de manera continuada, resultados académicos significativamente superiores**

#### **3.3.1. Éxito en las pruebas de acceso a estudios universitarios**

Manuel Ignacio de Paz Álvarez, consiguió la máxima puntuación individual de la provincia de León en las pruebas de 2011.

Como puede verse en la tabla 1, el IES “Lancia” se ha mantenido históricamente por encima del valor medio provincial, tanto en el número de candidatos aptos como en la nota media de la prueba.

En los cinco últimos cursos, de los ciento sesenta y ocho candidatos presentados por el Instituto, sólo tres han suspendido la prueba, y la nota media ha superado en 0,68 puntos la nota media de todos los centros (públicos y privados) de la provincia de León.

#### **3.3.2. Bajo porcentaje de alumnos que repiten en ESO**

Como puede verse en la tabla 2 el porcentaje de alumnos que repiten ha sido muy bajo a lo largo de los tres cursos académicos que

**Tabla 2**  
**Porcentaje de alumnos que repiten en ESO en el IES “Lancia”.**  
**Cursos de 2011-2012 a 2013-2014**

		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Curso	2011-2012	8,18	8,33	3,37	5,33
	2012-2013	9,09	6,80	5,05	5,62
	2013-2014	9,24	4,96	5,77	7,07

van del 2011-2012 al 2013-2014. En efecto, en ningún caso el número de repetidores supera el 10% de los alumnos del curso, y el porcentaje medio de repetidores está en un 5,80 %, y ello considerando además que el número de alumnos se ha ido incrementando cada año, como ya se ha indicado.

### 3.4. Resultados respecto a la consecución del objetivo D. Conseguir un centro de excelencia educativa

#### 3.4.1. Sección Bilingüe en Inglés

Se creó la Sección Bilingüe de Inglés, para mejorar el conocimiento de idiomas y dar continuidad a la enseñanza bilingüe que venía recibiendo el alumnado de los centros bilingües de Primaria adscritos al IES “Lancia”. El hecho de la creación de la Sección Bilingüe, unido a los demás factores de mejora de la calidad educativa ya indicados, ha sido fundamental para conseguir un centro de excelencia educativa. En el curso 2013-2014, las asignaturas bilingües fueron: Educación Física y Educación Plástica en 1º de ESO; Música y Educación Física en 2º y 3º de ESO; y Teatro y Educación Física en 4º de ESO. El centro cuenta con dos grupos bilingües en 1º, 2º y 3º de ESO y con un grupo en 4º de ESO.

#### 3.4.2. Programa del Diploma del Bachillerato Internacional

El IES “Lancia” es el único centro que desde 2011 imparte el Bachillerato Internacional en la provincia de León. El alumnado que ha cursado el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, al finalizar Bachillerato, obtiene dos titulaciones, la nacional y la de la Organización del Bachillerato Internacional; reconocida y prestigiada por la comunidad universitaria mundial.

El Instituto se sometió al proceso de homologación y acreditación para convertirse en *Colegio del Mundo del IB (International Baccalaureate)*, con el propósito de ofrecer un programa especial adaptado al alumnado con capacidades más desarrolladas, cubriendo la carencia de programas de estudios adecuados a las posibilidades de estos alumnos.

Este programa tiene como principal objetivo formar jóvenes íntegros intelectual y personalmente, objetivo coincidente con el objetivo de excelencia educativa que se propone el IES “Lancia”. Los alumnos se incorporan a grupos necesariamente reducidos, cursan un currículo específico y comparten las actividades con compañeros de sus mismas capacidades.

## 4. Conclusiones

En los últimos años, el IES “Lancia” ha experimentado una transformación muy positiva, pasando de ser un instituto conflictivo y de escaso prestigio a lo que hoy consideramos una “escuela de éxito”. En los años noventa la comunidad educativa del IES “Lancia” estaba plenamente concienciada de la necesidad de un cambio. El claustro, con sus equipos directivos al frente, se comprometió y se organizó para llevar a efecto este cambio. Los dos objetivos prioritarios eran: “*crear en el centro un clima de convivencia propicio*” y “*eleva el nivel de exigencia y trabajo*”. Ambos objetivos, tendentes a disminuir el porcentaje de fracaso escolar, evidenciaron la necesidad de ayudar a muchos alumnos que se *descolgaban* del grupo. La atención intensiva a esta necesidad fue el elemento realmente diferenciador de la acción educativa que desarrolló desde entonces el IES “Lancia”.

El compromiso del claustro de participar en un *plan de éxito educativo propio* —con el objetivo de ayudar al alumnado de ESO abocado al fracaso escolar o con dificultades para “seguir el ritmo” del resto de su grupo de clase, especialmente en las asignaturas que ofrecen más dificultad— ha provocado un salto de calidad en el Instituto. Consecuentemente, en los tres últimos años, se han producido unos resultados excelentes en todos los ámbitos:

- Prestigio en el barrio. Las familias pugnan por conseguir para sus hijos una de las plazas del IES “Lancia”.
- Ausencia de problemas significativos de convivencia.
- Implantación del Bachillerato Internacional para alumnos de alto rendimiento
- Bajo porcentaje de alumnos repetidores: 5,80 %.
- Excelentes resultados en las pruebas de acceso a los estudios universitarios.
- Relación de premios.

Por último, es preciso señalar que esta nueva experiencia de consecución de la excelencia educativa que ha resultado exitosa, no requiere de un coste económico especial al tiempo que, evidentemente, supone un ahorro para las familias. Se trata de un modelo fácilmente replicable por aquellos centros que puedan encontrarse en una situación similar a la que se encontraba el IES “Lancia” antes de poner en marcha el proyecto.





# LOS PREMIOS SAN CLEMENTE Y BENTO SPINOZA: UNA APUESTA POR LOS SUEÑOS Y POR LA LECTURA

## SAN CLEMENTE AND BENTO SPINOZA PRIZES: A COMMITMENT TO DREAMS AND READING

### Ubaldo Rueda Soto

Director del IES "Rosalia de Castro". Santiago (Galicia)

### Maribel Martín Misol, Margarita Prado Fernández, Rosa López Gato, Francisco López Piñeiro

Profesorado del IES "Rosalia de Castro". Santiago (Galicia)

#### Resumen

Los premios San Clemente y Bento Spinoza, convocados por el IES "Rosalia de Castro" de Santiago de Compostela, pretenden fomentar la pasión por la lectura entre los jóvenes alumnos de los institutos gallegos, pero, a su vez y sobre todo, son una apuesta por los sueños y por la ilusión, porque convierte a los alumnos gallegos en jurado de un premio de narrativa y de otro de ensayo que se otorgan a escritores ya consagrados extranjeros, gallegos y españoles. En realidad, este proyecto es la confluencia de tres sueños, de tres ilusiones que se materializan a través de una actividad, "Los premios San Clemente y Bento Spinoza". Estos tres sueños son: el sueño-ambición de una comunidad educativa que se propone organizar una actividad llena de fantasía, promocionando la lectura convirtiendo a sus alumnos en árbitros del panorama literario internacional de este tiempo; el sueño-imposible de unos alumnos apasionados por la lectura, que llegan a ser jurado de los mejores escritores del momento y comparten con ellos un día de su vida; y finalmente el sueño-sorpresa de unos escritores consagrados, que reciben un premio de un joven jurado formado por alumnos de instituto. Esta confluencia de tres sueños se realiza, como se ha indicado, a través de una actividad concreta: la promoción de la lectura entre los jóvenes de los institutos gallegos. Todo ello contextualizado en un instituto, el "Rosalia de Castro"; una ciudad, Santiago de Compostela; un país Galicia, con su lengua propia y sus centros de enseñanza; y un estado, España, que deben apostar por una presencia bien definida en el mundo global en el que vivimos.

**Palabras clave:** pasión lectora, jurado, lectura crítica, ensayo, narrativa, escritores consagrados, sueño-ambición.

#### Abstract

*The San Clemente and Bento Spinoza prizes, introduced by "Rosalia de Castro" secondary school in Santiago de Compostela, aim to foster a passion for reading among young pupils in Galician schools. At the same time and most importantly they represent a commitment to hopes and dreams, because pupils themselves become the judges of a narrative and an essay prize awarded to established foreign, Spanish and Galician writers. In fact, this project is the merging of three dreams, of three hopes that become reality through one activity "The San Clemente and Bento Spinoza prizes". These three dreams are: the ambitious dream of a school community which aimed to organise an activity full of fantasy, fostering reading and making pupils the arbiters of an international, literary panorama; the impossible dream of some pupils passionate about reading who become the judges of the best writers of the moment and share a day of their life with them; and finally, the surprise dream of some established writers who receive a prize from a young jury made up of school pupils. This merging of the three dreams takes place, as mentioned, through a specific activity: the promotion of reading among young people in Galician secondary schools, with everything based around one school, "Rosalia de Castro"; one city, Santiago de Compostela; one country Galicia, with its own language and schools; and one state, Spain which must commit itself to a well-defined presence in the global world we live in.*

**Keywords:** passion reader, jury, critical reading, essay, narrative, established writers, dream-ambition.

## 1. Introducción

El proyecto educativo del Instituto "Rosalia de Castro" se articula en torno a una apuesta decidida por la excelencia y por la calidad educativa para todos. En este marco se sitúa un plan de actividades extraescolares impregnadas en gran medida por el signo de la ambición, del sueño a realizar, de la ilusión.

Proyectos y sueños que a veces parecen imposibles y que, partiendo de nuestras raíces concretas, nos ayudan a situarnos en el mundo global en el que queremos vivir: un centro público gallego de enseñanza secundaria ubicado en un hermoso edificio en la zona monumental de Santiago de Compostela, con un alumnado diverso cultural y económicamente y vertebrado por las clases medias. En la actualidad alrededor de 1.300 alumnos realizan sus estudios en este centro. Pero también un centro público que, a pesar de las dificultades del momento, mira hacia el futuro cargado de mil sueños e ilusiones que intenta llevar a buen puerto, consciente de sus posibilidades y responsabilidades en la ciudad y en el país en el que vive.

Puede parecer que nuestra filosofía se sitúa fuera de la realidad del momento; puede, pero ahí es donde precisamente queremos situarnos, sobre todo en la experiencia que vamos a presentar, *Los Premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y por la lectura*. En esta experiencia, se puede vislumbrar el espíritu de nuestra filosofía que, parafraseando a Nelson Mandela, sintetizaremos en una frase: "intentar hacer posible lo que parece imposible".

Probablemente el mensaje más fuerte que queremos transmitir a nuestros alumnos: el objetivo prioritario de esta experiencia, que se concreta en la actividad de la lectura crítica y reflexiva. Es quizás la mejor manera de no renunciar ante las imprevisibles dificultades que nos depara la vida, es probablemente la mejor fórmula para construir nuevos mundos, sobre todo en estos tiempos difíciles.

El Premio San Clemente, creado mucho antes que el Premio Bento Spinoza, en 1993, no aparece de forma aislada en nuestro centro. Surge en un momento en el que, poco a poco, también se van estructurando otras actividades complementarias de alto nivel, con un espíritu muy similar al de la experiencia que vamos a presentar.

### 1.1. Actividades complementarias entre las que se incluyen Los Premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y por la lectura

La actividad, *Los Premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y por la lectura*, aunque sea una de las actividades más paradigmáticas y simbólicas, no es una excepción en la dinámica del centro, sino que se sitúa en el contexto del conjunto de actividades complementarias que se desarrollan en el Instituto, y por tanto en una atmósfera de normalidad.

**Tabla 1**  
**Actividades Complementarias que desarrolla el IES “Rosalía de Castro” de Santiago de Compostela**

CONTENIDO	ALUMNADO	CALENDARIO
<b>Actividades de la Línea Artística</b>		
Las desarrolla el departamento de Educación Plástica y Visual. Múltiples exposiciones de los trabajos del alumnado en el claustro del instituto, que a menudo se traducen en excelentes publicaciones. Entre estas resaltaremos “Ronsel Gráfico para Castelao” en el 50 aniversario del fallecimiento del escritor, “Lorca, Compostela e os seis poemas Galegos” con motivo del 75 aniversario de la publicación de los “Seis Poemas Gallegos”	Todos los alumnos de ESO	Se prepara en el 1 <sup>er</sup> y 2 <sup>o</sup> trimestre y se presenta en el mes de mayo
<b>Actividades de la Línea de Artes Escénicas</b>		
Promueven tres grupos de teatro y la participación en numerosos concursos de coreografías, debate, monólogos etc, recogiendo numerosos premios, entre ellos, el premio “Buero de Teatro Joven” en distintas ocasiones.	Alumnos de ESO y de Bachillerato.	Grupos de teatro: fines de semana y tardes sin actividad lectiva durante el 1 <sup>er</sup> y el 2 <sup>o</sup> trimestre. Representan sus obras en mayo..  Concursos de coreografías: se preparan durante el 1 <sup>er</sup> trimestre y se presentan antes de las vacaciones de Navidad.
<b>Actividades de la Línea Lingüística</b>		
Se desarrollan en el marco del Proyecto Lingüístico del Instituto que, priorizando el aprendizaje de la lengua inglesa, pretende que los alumnos salgan del instituto con una actitud abierta al mundo y con un dominio suficiente de las lenguas que estudian. En el caso de la lengua inglesa en el curso 2013-2014 los alumnos pueden acogerse a la posibilidad de tres intercambios y de estancias que se detallan a continuación. También se oferta, dentro de la organización lectiva del Instituto, la posibilidad de preparar el PET, el FIRST y el ADVANCE con profesorado nativo. Nuestro proyecto lingüístico incluye además otras lenguas como el francés y el alemán y también fomenta una formación de iniciación al portugués y al importante mundo de la lusofonía. Está en estudio un proyecto que posibilite una financiación flexible, para que el acceso a estas actividades pueda estar al alcance de todos los alumnos.	Intercambio de 3 semanas con Chicago: Alumnos de 1 <sup>o</sup> de Bachillerato.	Desarrollar una planificación sistemática, coherente, exhaustiva, flexible, revisable y fiable respecto a los mecanismos de evaluación de su desarrollo
	Intercambio con Australia de un mes: Alumnos de 2 <sup>o</sup> de Bachillerato.	Ida en junio, una vez terminado el curso, acogida en diciembre.
	Intercambio de 15 días con Londres: Alumnos de 3 <sup>o</sup> de ESO.	Ida en el mes de enero-febrero, acogida en el mes de octubre.
	Estancia larga en un país extranjero: Alumnos de 3 <sup>o</sup> o 4 <sup>o</sup> de ESO.	Primer trimestre del curso.
	Preparación del Pet, First y Advance, de diplomas reglados de Francés y Alemán: Todos los alumnos.	Después del horario lectivo, a última hora de la mañana. Se presentan al diploma en el mes de junio.
<b>Actividades de la Línea Científico-Tecnológica</b>		
Participación en olimpiadas científicas y tecnológicas en la realización de numerosos proyectos de investigación científica y de innovación tecnológica. Se han obtenido premios en repetidas ocasiones. El “Certamen Jóvenes Investigadores” en el libro conmemorativo de sus 25 años de existencia nos señala como uno de los principales centros del Estado de iniciación a la investigación tecnológica y científica. La conferencia de Stephen Hawking en el Instituto en el 2008 y la celebración en el centro del concurso “Ciencia en Acción” en el 2010 son ejemplos de la apuesta ambiciosa por la ciencia y la tecnología.	Preparación de concursos de innovación tecnológica: Alumnos de 3 <sup>o</sup> y 4 <sup>o</sup> de ESO	Primer y Segundo trimestre.
	Preparación del “Certamen de Jóvenes Investigadores”: 1 <sup>o</sup> y 2 <sup>o</sup> de Bachillerato.	A lo largo del curso. Presentación al certamen en octubre, una vez terminado el curso para 2 <sup>o</sup> de Bachillerato.
<b>Actividades de la Línea de la Solidaridad</b>		
Se desarrollan colaborando activamente con distintas ONG con fines solidarios como INTERMON, en sus campañas anuales por el precio justo; ENTRECULTURAS, en sus campañas por la educación, y también “La silla roja”; el “Banco de Alimentos”, recogiendo alimentos; y MÉDICOS SIN FRONTERAS y UNICEF aportando recursos. El Instituto actúa, también, a través de iniciativas propias como el “Banco de libros”, aportación de monitores para la Escuela Infantil del Hospital Clínico de Santiago, la venta de productos de Cooperativas de Mujeres en situación difícil, etc.	Todos los alumnos.	Primer y Segundo trimestres.
<b>Actividades de la Línea Deportiva</b>		
Se desarrollan a través del club federado del Instituto en el que participan alrededor de 400 alumnos. En el curso 2012-2013 los equipos de baloncesto del centro representaron a Galicia en el campeonato interautonómico de la Federación Española de Baloncesto en las categorías cadete y juvenil. El primer equipo milita en la liga EBA. El Instituto organiza también un campamento de verano que reúne práctica deportiva y formación en idiomas, y en el que participan alrededor de 500 alumnos. Es la actividad que más esfuerzo organizativo exige.	Participación en deporte federado en las competiciones de baloncesto, en las distintas ligas que organizan las federaciones de baloncesto gallega y española: Todos los alumnos	En las fechas correspondientes que varían anualmente.
	Campamento de verano para los más pequeños: 1 <sup>o</sup> y 2 <sup>o</sup> de ESO, abierto a toda la ciudad.	En los meses de julio y/o agosto.
<b>Actividades de la Línea Literaria</b>		
Desarrollo de los “Los Premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y por la lectura”.	Todos los alumnos	Lectura de las obras finalistas de octubre a junio.  Fallo de los premios: El 20 de junio.  Entrega de los premios: 1 <sup>er</sup> o 2 <sup>o</sup> trimestre del curso siguiente.

La tabla 1 contiene todas las Actividades complementarias que se desarrollan en el centro, con indicación de los alumnos a los que se dirigen y al calendario de su realización. Las Actividades de la Línea Literaria se concretan en el desarrollo de Los Premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y por la lectura.

## 1.2. Objetivos

### 1.2.1. Objetivo A. Promover la pasión por la lectura y la escritura entre los alumnos de secundaria de los institutos gallegos a través del contacto con grandes obras y con los mejores escritores del momento

Este objetivo exige una estrategia que prevea actividades con un amplio campo de actuación y de incidencia continuada, en la que el contacto con los escritores premiados se convierta en una experiencia inolvidable.

### 1.2.2. Objetivo B. Situar año tras año a los alumnos del IES “Rosalia de Castro” y de los centros públicos gallegos en el mapa de la cultura global

Por una parte, con este objetivo, se pretende “situar al centro en el mapa” al mismo tiempo que otros cuatro centros, como centros gallegos ubicados en unas ciudades determinadas y en un país determinado, con una lengua y cultura propias. Los premios en su estructura asumen claramente este hecho: la lengua, la cultura y el escritor gallego conviven en perfecta armonía con las otras lenguas y escritores premiados. Por otra parte los jóvenes lectores gallegos se convierten cada año en noticia y referente cultural con la misma fuerza que si viviesen en París, Londres o Tokio. Ellos son noticia en los medios de comunicación de Madrid, Barcelona o Tokio al lado de Murakami, de Paul Auster, Pérez-Reverte o Suso de Toro.

### 1.2.3. Objetivo C. Realizar lo que parece un sueño imposible: convertir a los jóvenes lectores gallegos en jurado de los mejores escritores del momento con los que compartirán un día de sus vidas

Este es quizá el objetivo principal, la razón más profunda de esta experiencia educativa: el cumplimiento de un sueño, probablemente un sueño excesivo para un Instituto y para alumnos de Instituto, “hacer posible lo que parece imposible”, el lema con el que quisiéramos iniciar cada día la vida de nuestro centro de enseñanza.

*Los Premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y por la lectura* pretenden materializar una estrategia educativa que, dotada de las exigencias de amplitud, intensidad y continuidad suficientes, alcancen simultáneamente los tres objetivos indicados.

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.2. Premio San Clemente

#### 2.2.1. Historia del Premio San Clemente y de su consolidación

##### *Origen del premio*

El origen de esta actividad está en las Semanas Temáticas que el Instituto organizaba al final de los años 80. Estas semanas se desarrollaban alrededor de un tema de actualidad con participación de alumnos y personalidades significativas. Importantes fueron las que protagonizaron José Luis López Aranguren, sobre “Los Derechos Humanos y la Revolución Francesa” en 1989 con motivo del aniversario de la Revolución Francesa, y Santiago Carrillo en “Europa a Debate” con motivo de la caída del Muro de Berlín.

Estas actividades, que tuvieron sin duda un gran interés, carecían, sin embargo, de una definición clara, de un marco de continuidad y de un protagonismo activo de los alumnos. Por esta razón, se buscó una actividad que, además de una definición sencilla y clara, tuviese continuidad y, sobre todo, un significado relevante para

los alumnos, relevancia que se conseguiría cuando en la actividad los alumnos tuvieran un protagonismo muy marcado: sería así una actividad soñada y realizada por los propios alumnos.

##### *Acogida y consolidación del proyecto*

El proyecto fue acogido al principio con escepticismo, como era lógico, por la comunidad educativa, a causa de las dificultades que entrañaba su desarrollo. Sobre todo, parecía imposible que los escritores premiados, escritores consagrados de prestigio nacional e internacional, se desplazasen a Santiago para recoger el premio y además sería muy difícil generar los recursos necesarios para desarrollar el proyecto. El apoyo decisivo vino de la empresa “Cubiertas MZV” que, a la sazón, construía el auditorio y polideportivo del Instituto y que, entusiasmada con la idea, nos ofreció todo su apoyo y en especial su apoyo económico. Poco a poco, el premio se fue consolidando gracias a la presencia de todos los autores en la entrega de los premios y, sobre todo, después de la III Edición en la que fue premiado José Saramago.

#### 2.2.2. Estructura organizativa

El “Premio Arzobispo San Clemente” lleva el nombre del fundador del colegio Mayor San Clemente, cuyo edificio ocupa el Instituto “Rosalia de Castro” desde el año 1940. El díptico de presentación de este premio en 1993, fecha de su creación, describe el objetivo de esta actividad en los siguientes términos: “El premio de narrativa Arcebispo Juan de San Clemente tiene como objetivo fomentar la pasión por la lectura entre nuestros jóvenes alumnos, pero también convertir a los alumnos del último curso de instituto en protagonistas a la hora de entregar un premio literario. El jurado de este premio, está formado por alumnos del Instituto Rosalia de Castro de Santiago, organizador del certamen, y de cuatro institutos más, elegidos por sorteo uno de cada provincia gallega. Esto es lo novedoso del premio pues, normalmente, los jóvenes son los grandes olvidados de los Jurados Literarios, y ellos pueden tener unos gustos y unas opiniones muy diferenciadas que no debemos ignorar. El Premio tiene tres modalidades novela gallega, novela castellana y novela extranjera.”

##### *El Profesor Coordinador*

Para llevar adelante este proyecto se nombró un profesor coordinador, máximo responsable de toda la organización del premio, que está al frente del proyecto desde sus orígenes hasta el día de hoy.



Coloquio de Eduardo Mendoza, galardonado en la Edición XVII, con alumnos de 2º de ESO. Año 2012.

##### *El Comités de Lectura y Selección*

Por otra parte, conscientes de la imposibilidad de que los alumnos pudiesen leer un número indefinido de obras, se crearon dos Comités de Lectura y Selección presididos cada uno por los jefes de departamento de Lengua Galega y Lengua Castellana, que se encargan, con total independencia, de seleccionar tres novelas finalistas en cada modalidad.

##### *El Jurado*

Finalmente se decidió que el Jurado del Premio San Clemente estuviera formado por diez alumnos en cada modalidad (novela en

gallego, novela en castellano y novela extranjera), dos alumnos por cada instituto y modalidad (un instituto por cada una de las cuatro provincias gallegas, más el instituto organizador), es decir, el Jurado está compuesto por un total de 30 miembros y cada instituto aporta 6 alumnos.

En cada centro tres profesores, bajo la coordinación del Director, se responsabilizan de toda la organización: selección del jurado propio del centro, contactos con el coordinador del Premio, desplazamientos de los alumnos, etc.

Los alumnos que forman parte del Jurado actúan con total libertad e independencia a lo hora del fallo, es decir, no llevan al Jurado del Premio ningún "mandato" de los alumnos de su instituto, si bien conocen sus opiniones sobre las obras que se van a votar. La selección de los alumnos que formarán parte del Jurado del Premio se hace entre los alumnos del último curso de cada instituto apasionados por la lectura.

#### *Comisión Organizadora*

Una comisión presidida por el Director del Instituto "Rosalía de Castro" y compuesta por el coordinador y los presidentes de los Comités de Lectura y Selección es la última responsable de toda la organización.

#### *Generación de Recursos*

Los recursos se consiguen con la implicación de toda la comunidad educativa, padres de alumnos (la Asociación de Madres y Padres de Alumnos cuenta con unas 500 familias como socios), instituciones públicas y entidades privadas del entorno de la comunidad educativa.

La dotación del Premio San Clemente es de 9.000 euros, 3.000 por cada modalidad.

### **2.2.3. Desarrollo de la actividad Premio San Clemente**

#### *Lectura de las obras finalistas*

Los institutos que forman parte del jurado reciben en el mes de febrero las novelas finalistas, seleccionadas por los Comités de Lectura y Selección. Se trata de seis novelas en cada una de las modalidades (novela en gallego, novela en castellano y novela extranjera). Todos los alumnos de los cinco institutos pueden participar en el proceso, si lo desean, como alumnos-lectores, y disponen de cuatro meses para leer las novelas finalistas. Cada centro organiza la lectura de las novelas a lo largo de esos meses como considere oportuno. En el IES "Rosalía de Castro", los alumnos-lectores que no forman parte del Jurado participan en un concurso de redacción sobre las obras seleccionadas. Los premios de este concurso de redacción son alrededor de 20, y consisten en una invitación a la cena con los escritores premiados el día de entrega de los premios.

#### *Fallo del Jurado del Premio*

Tiene lugar en el Instituto "Rosalía de Castro" en el mes de junio, inmediatamente después de las pruebas de acceso a la universidad de los alumnos del último curso de Bachillerato. El jurado de cada una de las tres modalidades debate a lo largo de una hora y media sobre las obras finalistas. Terminado el debate, eligen la novela ganadora, en votación secreta y en presencia de los presidentes de los

Comités de Lectura y Selección, que levantan acta con la firma de todos los miembros del Jurado del Premio.

En reunión previa de los tres jurados se dan a conocer a sus miembros las normas de votación y se les pide que decidan en total libertad e independencia, porque esa es la principal "imagen de marca" del premio, juntamente con la juventud de los treinta alumnos que integran el Jurado y con la de los lectores; "imagen de marca" que finalmente es el factor decisivo para que los escritores premiados –de prestigio nacional e internacional– accedan a desplazarse a Santiago a recoger su premio desde sus lugares de residencia que, en ocasiones, se ubican en países lejanos como Japón y Estados Unidos.

Posteriormente, en rueda de prensa, los miembros del Jurado presentarán los resultados de sus votaciones reflejadas en las correspondientes actas.

Finalmente, estos 30 integrantes del Jurado, acompañados por sus profesores y por la Comisión Organizadora, compartirán impresiones y vivencias en una comida entrañable.

#### *Contacto con los escritores premiados*

Decididos los ganadores, la siguiente etapa es contactar con los escritores galardonados a través de sus editoriales primero y después directamente con los premiados. Es una tarea ardua, a veces difícil, pero también apasionante: Convencer a una editorial, a un agente literario y a un escritor consagrado que el Premio San Clemente es único por sus especiales características y connotaciones, a pesar de su mínima dotación económica. El argumento principal es siempre el mismo: la ilusión, el sueño de los alumnos y su enorme decepción si los escritores no acuden a Santiago a recibir el premio.

#### *Acto solemne de entrega del premio*

El acto de entrega del premio se desarrolla con toda la liturgia y solemnidad de los Nobel, pero con los alumnos como protagonistas.

Las actividades de entrega del premio comienzan con una rueda de prensa de los escritores premiados, en la que los alumnos miembros del Jurado están presentes.

Por último, a las 19:30 del día elegido, tiene lugar el acto solemne de entrega de los premios en el auditorio del IES "Rosalía de Castro". El acto está presidido por un alumno, en un salón abarrotado, con una capacidad para cuatrocientas personas.

El acto, con un ceremonial riguroso, se desarrolla de la siguiente manera:

Comienza con la proyección de un vídeo de presentación del Premio, en el que se informa sobre su historia y sobre la biografía, obras y méritos de los escritores premiados en esa edición del Premio. Después, el director del Instituto da la bienvenida a todos los asistentes con un breve parlamento. A continuación, se desarrolla una interpretación musical breve y seguidamente, dos alumnos miembros del Jurado leen el acta de la concesión del premio a uno de los escritores; otros dos alumnos presentan al escritor y a la obra galardonada; otros tantos alumnos leen textos de dicha obra, y finalmente, también otros dos alumnos entregan el premio. Todos los alumnos indicados son miembros del Jurado



Galardonados en las Ediciones XIII y XIV con los alumnos de los jurados. Vicente Molina Foix, Luis Landero, Haruki Murakami, Anxos Sumai, María Raimondez y Julian Bernes. Año 2009.

El escritor premiado responde en una intervención de unos veinte minutos.

Este proceso se repite en cada una de las modalidades y cierra el acto el alumno que preside, con un breve discurso.

Terminado el acto, los autores premiados firman libros a los asistentes.

Finalmente, a las 21:30 tiene lugar una cena de gala en el Hospital de los Reyes Católicos, en la que cada uno de los tres jurados que componen el Jurado del Premio comparte mesa con su escritor. La cena está abierta a todos los alumnos del IES “Rosálía de Castro”.

## 2.3. Premio Bento Spinoza

### 2.3.1. Historia del Premio Bento Spinoza y de su consolidación

El Premio Bento Spinoza fue creado a finales del 2008 y se presentó públicamente durante la visita de Stephen Hawking a Compostela y a nuestro Instituto, donde pronunció una conferencia. Su hija Lucy Hawking actuó como madrina del premio en su presentación. Este premio nace como hermano del San Clemente de narrativa. El díptico de su presentación define su objetivo en los siguientes términos: “Se propone servir de cauce para que los alumnos gallegos, en el campo del ensayo, puedan expresar su opinión premiando al mejor de cinco ensayos seleccionados entre todos los publicados en el año anterior”.



Stephen Hawking y Lucy Hawking con Ubaldo Rueda, Director del IES “Rosálía de Castro”. Año 2008

Los ganadores de las tres primeras ediciones del premio fueron: Daniel Pennac por “Mal de Escuela”, Jean-Didier Vincent por “Viaje extraordinario al centro del cerebro” y Peter Sloterdijk por “Ira y tiempo”.

Entre los ensayos seleccionados siempre figura uno en lengua gallega y otro en lengua castellana, aunque sea traducido de un autor extranjero. El premio también tiene la pretensión de que, con la elección de Bento Spinoza para denominarlo, se ponga de manifiesto la importancia del olvido de Spinoza en nuestra cultura. En efecto, Spinoza, al nacer, en Amsterdam, fue inscrito con el nombre de Bento (nombre portugués y gallego) y porque las dos primeras lenguas de Spinoza eran el gallego-portugués del siglo XVII, utilizado en el ámbito familiar, y el español lengua de la educación y la cultura. Por otra parte, Spinoza escribía en latín y su conocimiento del neerlandés, lengua del país en el que vivía, no era excelente. El premio tiene, por tanto, también la dimensión de reivindicación de un personaje olvidado en la península ibérica.

### 2.3.2. Estructura organizativa

La estructura organizativa del Premio Bento Spinoza es similar a la descrita para el Premio San Clemente, pero ahora con una única modalidad: el ensayo en castellano de un escritor español o extranjero.

El Jurado del Premio Bento Spinoza está formado por diez alumnos, dos por cada uno de cinco institutos gallegos, el instituto “Rosálía de Castro”, organizador del Premio, y otros cuatro, uno por cada provincia gallega, seleccionados por sorteo.

La dotación del Premio Bento Spinoza es de 3.000 euros.

### 2.3.3. Desarrollo de la actividad Premio Bento Spinoza

El desarrollo del Premio Bento Spinoza es paralelo y similar al del Premio San Clemente en todas sus etapas preparatorias (lectura de las obras finalistas, fallo del Jurado del Premio, contacto con los ensayistas premiados) y se identifica con éste en el Acto de entrega del Premio Bento Spinoza, que, en efecto, se realiza conjuntamente con la del Premio San Clemente.

### 2.4. Implicación de los alumnos en los Premios San Clemente y Bento Spinoza

La implicación de los alumnos se consigue dando una publicidad intensa y continuada a la actividad y contando con la colaboración del profesorado, que considera la actividad como materia de calificación en la evaluación final que suma pero no resta: se consigue también con el apoyo de exposiciones atractivas relacionadas con las obras seleccionadas en los pasillos, abriendo la cena conclusiva a todo el alumnado del instituto y fomentando la participación con actividades paralelas como concursos de redacción sobre los libros premiados que incluyen una invitación a la cena como premio y, finalmente, con la participación de los escritores en coloquios con los alumnos. En este sentido fueron muy significativas, en las últimas ediciones, los coloquios de los alumnos con Eduardo Mendoza, Peter Stamm, Marina Mayoral o Xavier Queipo.

## 3. Resultados

### 3.1. Promover la pasión por la lectura y escritura entre los alumnos de secundaria de los institutos gallegos a través del contacto con grandes obras y con los mejores escritores del momento

Como puede verse en la tabla 2, cada año alrededor de 1.300 alumnos del IES “Rosálía de Castro” participan en las actividades relacionadas con la lectura, incluidas en el desarrollo de los Premios San Clemente y Bento Spinoza. A estos alumnos deben sumarse los de los cuatro institutos que cada año participan como lectores o como miembros del Jurado en la convocatoria de los Premios; institutos que, como se ha indicado, son diferentes cada año. Y al margen de la dinámica de estos cinco centros participantes, los restantes centros de Secundaria gallegos –entre los que se cuentan los que ya han participado en alguna de las convocatorias habidas a lo largo de los veinte años en los que esta convocatoria se vienen desarrollando– se han ido sumando paulatina y voluntariamente a la tarea de promocionar la lectura de las obras finalistas, secun-

**Tabla 2**  
Evolución del porcentaje de participación media del alumnado potencialmente participante del Instituto “Rosálía de Castro” en la actividad “Premios San Clemente y Bento Spinoza”.  
Años del 2009 al 2013

		TIPO DE ACTIVIDAD Y ALUMNOS A LOS QUE SE DIRIGE		
		Asistencia a actos	Lectura de libros	Trabajos sobre los libros
		Alumnado de 1º y 2º de Bachillerato (alrededor de 420 alumnos cada año)	Alumnado de 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato (alrededor de 660 alumnos cada año)	Alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato (alrededor de 350 alumnos cada año)
Años	2009	40	20	10
	2010	45	22	15
	2011	52	30	20
	2012	60	35	22
	2013	80	50	25



Mario Vargas Llosa y Suso de Toro con alumnos del jurado de la Edición I. Año 1995.

dando así la iniciativa del IES “Rosalia de Castro” y los objetivos de los Premios. Igualmente las librerías gallegas que reciben cartelería de los Premios publicitan las obras premiadas, favoreciendo así su lectura. Esta promoción es particularmente intensa en el caso de la librería del Corte Inglés y de las librerías de Santiago.

Tomando en consideración las dimensiones cuantitativas —respecto al número de lectores de las obras finalistas y premiadas— de la difusión que se ha descrito, y considerando también el largo periodo en el que se viene desarrollando y difundiendo esta actividad, se puede afirmar que la contribución de los Premios San Clemente y Bento Spinoza al logro del objetivo A ha sido decisiva y muy eficaz, porque, como también puede verse en la figura 1, en los últimos cinco años, el número de alumnos-lectores ha pasado de ser el 20% de los que potencialmente podían serlo, a un 50% de dichos lectores potenciales; y el de los alumnos que elaboran trabajos sobre los libros seleccionados ha pasado del 10% al 20% de los potenciales, en los mismos años.

Por otra parte, en la actualidad más de trescientos alumnos son miembros activos y permanentes del Club de Lectura del Instituto “Rosalia de Castro”, con un incremento muy significativo de socios en los últimos cursos

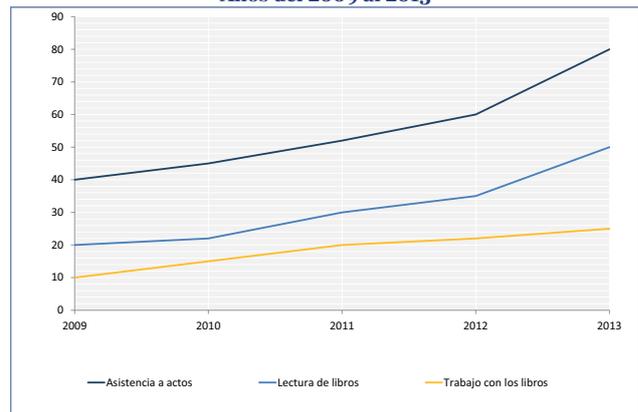
### 3.2. Situar año tras año a los alumnos del IES “Rosalia de Castro” y de los centros públicos gallegos en el mapa de la cultura global

La tabla 3 puede darnos una idea de hasta qué punto se habría conseguido el objetivo B, si tomamos en consideración el prestigio internacional de los escritores que acudieron a recibir su premio, aceptando el dictamen de un Jurado de jóvenes alumnos de Secundaria de un centro ubicado en un edificio histórico de una ciudad no menos histórica mundialmente conocida, en un país del extremo occidental europeo; porque muchos de los escritores galardonados reciben numerosas peticiones de comparecencia por parte de enti-



Javier Marías con alumnos miembros del jurado de la Edición II. Año 1996.

Figura 1  
Evolución del porcentaje de participación media del alumnado potencialmente participante del Instituto “Rosalia de Castro” en la actividad “Premios San Clemente y Bento Spinoza”. Años del 2009 al 2013



dades y personas muy prestigiosas, y además habrían de venir de lugares muy alejados. En este sentido es notorio que, como puede verse, en veinte años tan sólo tres escritores no comparecieron para recibir el premio, lo que sin duda es un indicador incontestable del predicamento internacional de que gozan los Premios, el centro y los jóvenes lectores y árbitros literarios

### 3.3. Realizar lo que parece un sueño imposible: convertir a los jóvenes lectores gallegos en jurado de los mejores escritores del momento con los que compartirán un día de sus vidas

La consecución de este objetivo se confirma por el hecho de que la Comisión Organizadora de la actividad pone especial empeño en tomar en consideración, en todo su valor objetivo, el papel del Jurado del Premios, situándolo al mismo nivel que el que juegan los escritores. Y esto por lógica consecuencia: si estos alumnos son el jurado que valorará las obras de los mejores escritores del mundo, merecen ser tratados como tales. Por esta razón, ellos son los protagonistas en todo momento ante los medios de comunicación. Ellos tienen un lugar reservado en primera fila en el auditorio el día de la entrega del premio, y ese día ellos son los únicos protagonistas que actúan conjuntamente con los escritores. Esto tiene un extraordinario efecto identificador del resto de los alumnos con todo el desarrollo de la actuación del Jurado, y especialmente con lo que está sucediendo en el escenario, porque los alumnos se ven representados en sus compañeros miembros del Jurado, entre otras razones, porque éstos han recogido las opiniones de sus compañeros lectores, y han contado con ellas en el momento de emitir libremente su voto en la reunión decisoria del Jurado. Así pues, bien directamente, si los alumnos son miembros del Jurado, o bien indirectamente por representación, si no lo son, todos los alumnos-lectores de los



Carmen Martín Gaité, galardonada en la Edición V, firmando sus libros a alumnos y profesores. Año 1999.

**Tabla 3**  
**Relación de autores y obras premiados en las veinte ediciones del Premio San Clemente, con detalle de la fecha de entrega de los premios e indicación de la comparecencia o incomparecencia de los premiados a dicha entrega**

AUTORES PREMIADOS	OBRAS	ASISTIÓ	FECHA
<b>EDICIÓN I</b>			
Suso de Toro	Tic -Tac	Sí	26/4/95
Mario Vargas Llosa	Lituma en los Andes	Sí	
Tariq Alí	A la sombra del granado	Sí	
<b>EDICIÓN II</b>			
Xurxo Borrazás	Criminal	Sí	4/12/96
Javier Marías	Mañana en la batalla piensa en mí	Sí	
Jostein Gaarder	El mundo de Sofía	Sí	
<b>EDICIÓN III</b>			
Anibal C. Malvar y Miguel Anxo Murado (ex aequo)	Unha noite con Carla y Ruido (respectivamente)	Sí	24/11/97
Antonio Soler	Los héroes de la frontera	Sí	
Antonio Tabucchi	Sostiene Pereira	Sí	
<b>EDICIÓN IV</b>			
Gonzalo Navaza	Erros e Tánatos	Sí	26/1/99
Jaime Bayly	Los últimos días de "La Prensa"	No	
José Saramago	Ensayo sobre la ceguera	Sí	
<b>EDICIÓN V</b>			
Manuel Rivas	O lapis do Carpinteiro	Sí	9/12/99
Carmen Martín Gaité	Irse de casa	Sí	
Alessandro Baricco	Tierras de cristal	Sí	
<b>EDICIÓN VI</b>			
Xelís de Toro	Os saltimbanquis no paraíso	Sí	11/12/01
Hernán Rivera Letelier	Fatamorgana de amor con banda de música	Sí	
Paul Auster	Tombuctú	Sí	
<b>EDICIÓN VII</b>			
Bento da Cruz	A Loba	Sí	19/3/03
Manuel de Lope	La sangre ajena	Sí	
Milan Kundera	La ignorancia	No	
<b>EDICIÓN VIII</b>			
Marilar Aleixandre	Teoría do caos	Sí	19/3/03
Laura Restrepo	Leopardo al sol	Sí	
Amélie Nothomb	Metafísica de los tubos	Sí	
<b>EDICIÓN IX</b>			
Rosa Aneiros	Resistencia	Sí	19/1/04
Almudena Grandes	Los aires difíciles	Sí	
Jonathan Coe	El Club de Los Canallas	Sí	
<b>EDICIÓN X</b>			
Pilar Buela	Ácaros verdes	Sí	24/6/05
Carlos Fuentes	La silla del águila	Sí	
Jeffrey Eugenides	Middlesex	Sí	

AUTORES PREMIADOS	OBRAS	ASISTIÓ	FECHA
<b>EDICIÓN XI</b>			
Teresa Moure	A xeira das árbores	Sí	11/5/06
Alvaro Pombo	Una ventana al norte	Sí	
Melania G. Mazzuco	Vita	Sí	
<b>EDICIÓN XII</b>			
Isidro Novo	Un oscuro rumor tralo silencio	Sí	1/2/07
Javier Cercas	La velocidad de la luz	Sí	
Abraham B. Yehoshúa	La novia liberada	Sí	
<b>EDICIÓN XIII</b>			
María Reimondez	O Club da Calceta	Sí	12/3/09
Vicente Molina Foix	El abrecartas	Sí	
Haruki Murakami	Kafka en la orilla	Sí	
<b>EDICIÓN XIV</b>			
Anxos Sumai	Así nacen las baleas	Sí	12/3/09
Luis Landero	Hoy Júpiter	Sí	
Julian Barnes	Artur & George	No	
<b>EDICIÓN XV</b>			
Inma López Silva	Memoria de ciudades sen luz	Sí	9/11/10
Ignacio Martínez de Pisón	Dientes de leche	Sí	
Henning Mankell	El chino	Sí	10/5/11
<b>EDICIÓN XVI</b>			
An Alfaya	Areaquente	Sí	2/5/11
William Ospina	El país de la canela	Sí	
Erri de Luca	El día antes de la felicidad	Sí	
<b>EDICIÓN XVII</b>			
Xulia Alonso	Futuro imperfecto	Sí	23/3/12
Eduardo Mendoza	Riña de gatos	Sí	
Colm Tóibín	Brooklyn	Sí	
<b>EDICIÓN XVIII</b>			
Xavier Queipo	Extramunde	Sí	14/3/13
Marina Mayoral	Deseos	Sí	
Peter Stamm	Siete años	Sí	
<b>EDICIÓN XIX</b>			
Pedro Feijoo	Os fillos do mar	Sí	27/1/14
Arturo Pérez-Reverte	El tango de la guardia vieja	Sí	
Petros Márkaris	Liquidación final	Sí	

Nota: En la Edición XV, Mankell no pudo asistir el mismo día en que recibieron el premio los otros dos escritores premiados, y por ello se indica la fecha en que se le entregó en el nivel de su nombre. También se observarán dos coincidencias en las entregas de las Ediciones VII y VIII, que se hicieron al mismo tiempo, y otro tanto ocurre con las Ediciones XIII y XIV. En ambos casos, por ajuste de las agendas de los escritores, que no siempre pueden venir en el año que le corresponde. Esta es la razón de que las entregas de algunos premios no sigan exactamente la secuencia de años correlativos.



Alumnos, miembros del jurado, con Paul Auster galardonado en la Edición VI. Año 2001.

centros que cada año participan en la convocatoria se constituyen en árbitros que dictaminan sobre la calidad obras literarias y de pensamiento de autores consagrados en los ámbitos nacionales e internacionales.

Finalmente, la elección del Comedor Real del Hostal de los Reyes Católicos como marco de la cena de Gala se hace, precisamente, por respeto al Jurado. Es importantísimo que los alumnos se sientan tratados de forma no habitual, por lo que son en ese momento: Jurado que valorará a los mejores escritores del mundo. De tal manera que, cuando lleguen a sus casas y se lo cuenten a sus padres, éstos se queden gratamente sorprendidos por la experiencia que han vivido sus hijos.

## 4. Conclusiones

### 4.1. Lecciones aprendidas con el desarrollo de la actividad “Premios San Clemente y Bento Spinoza”

La principal lección que hemos aprendido es la siguiente: Un proyecto, precisamente cuando es ambicioso e ilusionante, tiene muchas posibilidades de consolidarse por tres razones fundamentales:

1. Produce muchas satisfacciones a todos los que desarrollan el proyecto.
2. Es capaz de movilizar en los implicados la paciencia y el esfuerzo necesarios para no renunciar ante las dificultades que siempre aparecen en el desarrollo de una actividad ambiciosa: a veces hemos tardado un año en contactar con un escritor premiado.
3. Un proyecto ambicioso e ilusionante tiene muchas posibilidades de generar los recursos que necesita

### 4.2. El punto de vista de los escritores premiados

En general, cuando los escritores llegan a Santiago, manifiestan su sorpresa por la envergadura y las características de la actividad, y se interesan vivamente por aspectos relativos a la organización de los premios: ¿Cómo se han diseñado y por qué?, ¿Cómo son los jurados?, ¿Cómo se han desarrollado las ediciones anteriores?, etc.

Cuando, concluidos los actos protocolarios y de entrega de los premios, abandonan Santiago lo hacen satisfechos de haber pasado unos días intensos y diferentes en un país y en una ciudad cargada de historia y encanto, y de haber convivido con unos jóvenes verdaderamente interesados por la literatura y por la cultura en general;

y también se van con la sensación del “deber cumplido” con los jóvenes lectores y miembros de los jurados.

Queremos reflejar aquí, por lo significativo que es, el correo que envió al director del centro el ganador del último premio entregado, Peter Sloterdijk, ganador de la III Edición del premio Bento Spinoza (ver figura 2).

### 4.3. Proyectos de mejora

Desde la Comisión Organizadora de los Premios se propusieron diferentes propuestas de mejora como la publicación de las intervenciones de los escritores en la revista del centro, así como de los análisis críticos de los alumnos y de las entrevistas que realizaron alumnos a los propios escritores.

También se ha estudiado la posibilidad de implicar como jurado a alumnos de otros centros del resto del Estado e incluso del extranjero; de hecho, en la Edición XVII del Premio San Clemente, formaron parte del jurado dos alumnos del IES “Ramiro de Maeztu” de Madrid en la modalidad de lengua castellana y otros dos

Figura 2

Texto original del correo electrónico que dirigió al director del IES “Rosalía de Castro” el filósofo alemán Peter Sloterdijk, ganador de la III Edición del premio Bento Spinoza en 2013

« cher Mr. Rueda,  
cher ami

c'est ainsi que je me permets de vous appeler après cette expérience extraordinaire qu'on eue ensemble la semaine dernière.

Merci infiniment de votre hospitalité, merci pour toutes ces perspectives que vous m'avez offertes lors de cette visite.

Je suis profondément touché par ce j'ai vu au cours de ces journées aussi brèves que riches.

Ce qui m'a impressionné et surpris le plus, c'est la haute qualité et le sérieux des jeunes de votre école - pour ne pas parler du charme des jeunes gens.

On a senti immédiatement l'esprit d'un enseignement en dehors de l'ordinaire. C'est encourageant et passionnant en même temps: de voir des élèves de ce genre - je suis très reconnaissant pour cette rencontre.

Pour dire la vérité, je ne m'attendais pas à trouver à cet endroit éloigné du centre la preuve que l'Europe, ce n'est plus simplement une fable convenue, ça existe vraiment, c'est quelque chose que cette nouvelle génération avec laquelle vous m'avez mis en contact pendant cette soirée, commence à incarner.

J'aimerais bien vous demander d'écrire une lettre à tout ceux qui ont participé à cet évènement magnifique pour leur dire combien je suis heureux de les avoir rencontrés. Et que je suis fier - c'est bel et bien le terme qu'il faut utiliser - qu'ils ont eu l'idée de choisir mon livre pour lui décerner ce prix.

En plus, cher Mr. Rueda, laissez-moi vous dire un petit mot personnel: Votre hospitalité et votre présence personnelle - de la première minute de mon arrivée à Santiago jusqu'au départ - comme celle des vos collègues, me sont apparues comme un cadeau merveilleux.

Merci, encore une fois - et en espérant qu'on peut renouveler notre rencontre dans l'avenir  
avec mes meilleures salutations  
Peter Sloterdijk »

alumnos del centro portugués “Escola Secundaria de Santa Comba de Dão”.

Estas dos líneas –publicación de intervenciones, de análisis y de entrevistas, además de la ampliación del jurado, líneas ambas que fueron exploradas con éxito– deberán ser potenciadas en el futuro.

Un Premio en Santiago de Compostela con dimensión europea, abriendo cada año el jurado a un Instituto del resto del Estado y a otro de un país de la Unión Europea, podría ser una apuesta de futuro.

#### ***4.4. Lo replicable de esta experiencia***

Cada centro tiene su estilo propio, pero creemos que el planteamiento que hacemos es repetible en 3 puntos:

1. Impulsar proyectos ambiciosos entre el alumnado es factible precisamente por ser ambicioso
2. Es posible dar el protagonismo a los alumnos para desarrollar un proyecto-sueño a través de una actividad concreta bien articulada.
3. Es posible promover la configuración de un Instituto abierto a las ideas, iniciativas, novedades, y sueños “imposibles”; y con ello formar personas receptivas, creativas, tolerantes, solidarias, críticas y abiertas a las ideas y al mundo.

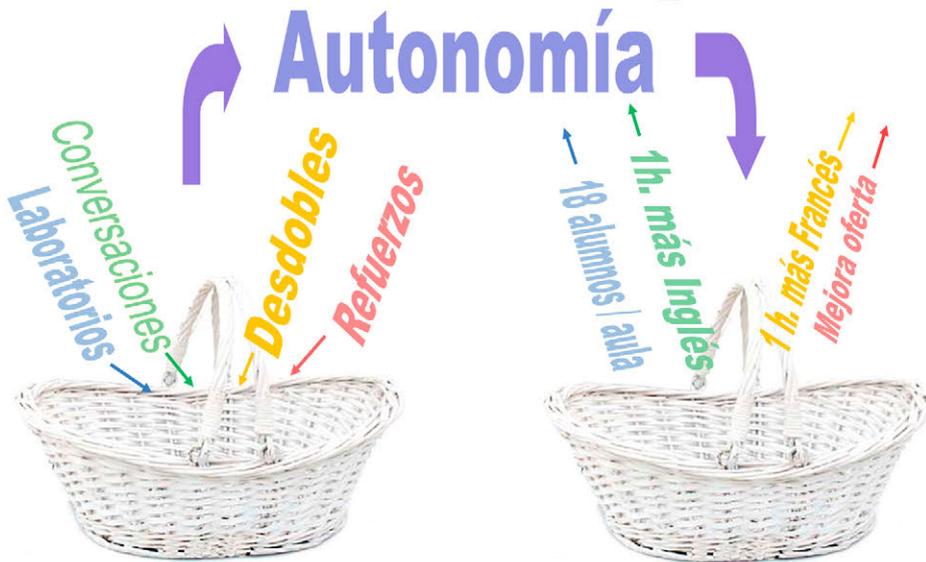




# E q u i d a d

# Análisis de de la oferta

# de experiencias previas



D  
A  
T  
O  
S

Decisión basada en  
Racionalidad  
en el uso de **RECURSOS HUMANOS**

# GESTIÓN DE LA CALIDAD Y AUTONOMÍA, UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO. IES “LA FLOTA”. MURCIA (REGIÓN DE MURCIA)

## QUALITY MANAGEMENT AND AUTONOMY, A SUCCESSFUL EXPERIENCE. “LA FLOTA” SECONDARY SCHOOL. MURCIA (REGIÓN DE MURCIA)

**José Hernández Franco**

Director del IES “La Flota” de Murcia

**M<sup>a</sup> Antonia López Megías**

Jefa de estudios del IES “La Flota” de Murcia

### Resumen

La experiencia desarrollada por el IES “La Flota”, desde el curso 2005-2006, ha tenido dos grandes líneas de actuación: De una parte, la implantación de un sistema de Gestión de la Calidad (ISO 9001), iniciada en el verano de 2005 y que continúa en el 2014 en la modalidad CAF (Common Assessment Framework, Marco Común de Evaluación); de otra parte, la implantación progresiva (se inicia en el curso 2009-2010) y posterior aprobación por parte de la Administración Educativa (en mayo de 2012) de la “autonomía organizativa” que permitió al centro destinar los recursos humanos de apoyo al desarrollo de la Sección de Enseñanza Personalizada. Ambas actuaciones unidas a otras complementarias, están consiguiendo los objetivos que se propuso el centro con el desarrollo de aquellas, a saber: mejorar sensiblemente los resultados académicos, conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido y una práctica organizativa capaz de alcanzar los dos objetivos anteriores.

**Palabras clave:** enseñanza personalizada, gestión de calidad, rendimiento académico, resultados académicos, prestigio educativo, autonomía de gestión, cultura organizativa.

### Abstract

Since the academic year 2005-2006, IES “La Flota” has developed its experience in two main lines of work. On the one hand, the implementation of the ISO 9001 Quality Management System began in summer 2005 and continues in 2014 but in the CAF system (Common Assessment Framework). On the other hand, it was started in the academic year 2009-2010 the progressive introduction of the organisational autonomy of our school. It was subsequently approved by the Educational Administration in may 2012 allowing us to properly allocate our human resources to support the development of our Personalized Teaching Section. Both actions, as well as other complementing initiatives, have contributed to achieving the goals of our school: significantly improving academic results, getting a prestigious and recognised school and an or-ganisation management able to reach the former aims.

**Keywords:** personalised teaching, quality management, school performance, academic results, educational prestige, autonomy management, organisational.

## 1. Introducción

### 1.1. Antecedentes

El IES “La Flota” está ubicado en un barrio de nivel socioeconómico medio, de reciente creación y de rápido crecimiento, formado mayoritariamente por familias con hijos en edad escolar. En este entorno, en septiembre de 1995, el instituto se puso en marcha y ya es, en muchos aspectos, un centro que ha encontrado sitio en el panorama educativo de la ciudad y de la Región de Murcia. La labor educativa que realiza, sin duda mejorable pero de calidad, está siendo reconocida socialmente.

En 1995 era un instituto con un escaso poder de atracción entre las familias del barrio, que competía con centros públicos y privados de gran abolengo, y que se nutría abundantemente de alumnos llegados a través de la comisión de escolarización; ahora, gracias al esfuerzo de la comunidad educativa, es conocido por su buen trabajo; así, el número de solicitudes de plaza que cada año tiene el centro en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) viene creciendo continuamente (Figura 8, Evolución de la Demanda de plazas en 1º de ESO. Cursos 2008-2009 a 2013-2014). El instituto “La Flota” inicia su funcionamiento como centro de ESO y Bachillerato al mismo tiempo que en los centros docentes más cercanos – públicos y privados concertados– se siguen desarrollando los estudios del entonces encumbrado Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). Esta situación hizo que la demanda de plazas fuese muy escasa en los primeros años. Un cartel colocado en la sala de profesores en el año 2000 (IES La Flota 2000) daba cuenta de esta situación (en 1999 fueron 88 y en el 2000, fueron 59 los alumnos que, procedentes de centros de Primaria adscritos solicitaron plaza en el IES “La Flota”). La situación era de total depreciación de la oferta educativa del centro. En efecto, el centro se nutría de alumnado que no podía entrar en otros institutos, del alumnado que, por dejadez paterna, no había sido escolarizado en el proceso ordinario de admisión y del alumnado de escolarización tardía.

Ante esta situación, un gran objetivo se abrió camino para el centro en el 1999 y 2000: conseguir la normalización del acceso del alumnado al IES “La Flota”, haciéndolo equivalente al existente en los centros docentes del entorno y, si fuese posible, superarlos en lo que a demanda de plazas, resultados y buena imagen se refiere. Este gran objetivo se concretó en los que se describen a continuación.

### 1.2. Objetivos

El gran objetivo que se propone el IES “La Flota”, desde el curso 1999-2000, como horizonte para configurar hacia el futuro el itinerario de su proyecto educativo es el de conseguir un centro de “éxito escolar”, es decir, un centro *eficaz*, porque consigue cumplidamente con todos sus alumnos los objetivos curriculares y académicos propios de un IES, y un centro *de calidad* que consigue, además de los objetivos indicados, otros sociales y cívicos relevantes.

Este gran objetivo se concretó en tres objetivos básicos:

- Mejorar sensiblemente los resultados académicos (Objetivo A).
- Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido (Objetivo B).
- Conseguir una práctica organizativa capaz de alcanzar los objetivos anteriores (Objetivo C).

En la tabla 1 pueden verse los desarrollos de los objetivos básicos en los correspondientes sub-objetivos.

### 1.3. Itinerario hasta la consolidación del Proyecto

En julio de 2005 se inicia la participación del centro en el proyecto ISCAL (Implantación de un Sistema de gestión de Calidad)<sup>1</sup>, pro-

1. BORM 15-07-2004

**Tabla 1**  
**Objetivos del IES “La Flota” de Murcia**

OBJETIVOS	SUB-OBJETIVOS
A. Mejorar sensiblemente los resultados académicos	1. Aumentar la tasa de promoción del alumnado de ESO
	2. Reducir la tasa de repetidores en ESO
	3. Mejorar las tasas de idoneidad y de retardo en ESO
B. Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido	1. Incrementar la demanda externa de plazas en 1º de ESO
	2. Alcanzar una alta valoración del centro por parte de alumnos y familias
	3. Aumentar la visibilidad del centro como centro de prestigio
C. Conseguir una práctica organizativa capaz de alcanzar los objetivos anteriores	1. Desarrollar una planificación sistemática, coherente, exhaustiva, flexible, revisable y fiable respecto a los mecanismos de evaluación de su desarrollo
	2. Generalizar la transparencia a todos los niveles, para asegurar que las decisiones se tomen sobre datos objetivos, dotándolas así de eficacia
	3. Consolidar mecanismos de una continua, intensa y flexible colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, en orden a la consecución de los objetivos del centro
	4. Consolidar entre el profesorado un sentimiento de satisfacción personal y profesional
	5. Consolidar mecanismos de eficiencia directiva, docente y de gestión

yecto experimental dirigido a los centros públicos de Formación Profesional Específica. La propuesta realizada por la Administración, e incluida en el proyecto ISCAL, de aplicar la norma ISO 9001-2000<sup>2</sup> solamente a las enseñanzas de Formación Profesional es descartada por el IES “La Flota”, que asume y se compromete a extender todo el proceso de cambio en todas las enseñanzas. Consecuentemente con este compromiso, durante el curso 2005-2006 se diseñan y ejecutan los procesos previstos en el proyecto, se diseñan encuestas de satisfacción, etc., hasta que en diciembre de 2006 se obtiene la certificación de calidad correspondiente a la referida norma ISO 9001-2000.

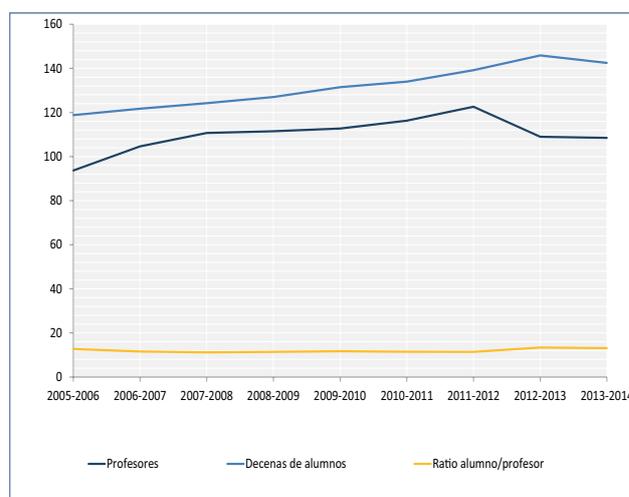
Por otra parte, en el curso 2006-2007, se inicia en el centro el desarrollo del programa “Enseñanza Bilingüe”. Y, superando todas las previsiones, este programa se implanta en dos grupos de 1º de ESO, ante la fuerte demanda de estas enseñanzas. En el curso 2009-2010 la demanda de enseñanza bilingüe se incrementa y, ante la imposibilidad legal de ampliar a tres líneas estas enseñanzas, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos se moviliza y consigue que en el verano del 2009 la Administración modifique la normativa y sea posible impartir enseñanzas bilingües en tres líneas de ESO. Aplicando la nueva normativa, en el curso 2010-2011 se inician las enseñanzas bilingües en Bachillerato, que contarán con 1,5 grupos hasta el curso 2013-2014, curso en el que se amplía a 2,5 grupos en 1º de Bachillerato.

Tanto en el inicio como en el desarrollo del programa de Enseñanza Bilingüe, las dificultades que ha tenido que superar el IES “La Flota” tienen que ver con las decisiones que hubieron de adoptarse respecto a las disciplinas no lingüísticas que se imparten en inglés, cumpliendo la normativa al respecto, garantía de la estabilidad del profesorado y disponibilidad del cupo anual de profesorado. Por otra parte, la enseñanza bilingüe recibe fuertes

críticas desde su inicio al romper la equidad en la oferta formativa pública: el alumnado que cursa estas enseñanzas recibe 1 hora más de clase de lengua inglesa que el resto del alumnado y, además, al menos dos de las materias no lingüísticas que cursan se desarrollan en inglés. El centro, trata de atender las razones de estas críticas y, tras el análisis de las experiencias llevadas a cabo con los recursos humanos de apoyo en la materia de Matemáticas que se describen más adelante, inicia la utilización de los recursos de apoyo con que contaba (1 hora en Lengua y otra en Matemáticas en cada grupo de ESO) para realizar desdobles en estas materias, en los grupos no bilingües de ESO, retirando los apoyos a los grupos bilingües.

Esta práctica de refuerzo de la docencia en los grupos no bilingües se aplica paulatinamente desde el curso 2006-2007, con la conformidad del Servicio de Inspección. En enero de 2012 se solicita de la Administración, con la presentación de un proyecto específico – el proyecto “IES La Flota 2012” – que permita al centro la aplicación del principio de autonomía de los centros docentes, a la decisión que hubiera de adoptarse sobre el destino que se daría a los recursos humanos de apoyo que, de forma ordinaria, recibe el IES; sin que ello supusiese incremento alguno de los mismos. En efecto, como puede observarse en la figura 1, el número de profesores ha ido creciendo paralelamente al crecimiento del número de alumnos, a lo largo de los últimos nueve cursos, sin que haya variado significativamente la ratio alumnos/profesor. Finalmente el proyecto “IES La Flota 2012” es aprobado mediante una Orden de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades (Orden de 8 de Mayo de 2012)<sup>3</sup> y da lugar a una nueva configuración de la Educación Secundaria Obligatoria, complementaria a la establecida legalmente, quedando divididas las enseñanzas de ESO en tres secciones que denominamos: *Sección de Enseñanza Bilingüe*, *Sección de Enseñanza Personalizada* y *Sección de Diversificación* cuyas características se describen en el siguiente apartado.

**Figura 1**  
**Evolución del número de profesores, del número de alumnos y de las ratios alumnos/profesor correspondientes. Curso 2005-2006 a 2013-2014**



CURSO	PROFESORES	DECENAS DE ALUMNOS	RATIO PROFESOR/ALUMNO
2005-2006	93,7	118,8	12,7
2006-2007	104,6	121,7	11,6
2007-2008	110,7	124,2	11,2
2008-2009	111,5	127,0	11,4
2009-2010	112,7	131,5	11,7
2010-2011	116,3	134,0	11,5
2011-2012	122,6	139,2	11,4
2012-2013	109,0	145,9	13,4
2013-2014	108,5	142,5	13,1

2. Se trata de una norma Internacional que especifica los requisitos necesarios para conseguir un sistema de gestión de la calidad, cuando una organización necesita mostrar públicamente la calidad del trabajo que realiza.

3. Región de Murcia. Orden de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de 8 de Mayo de 2012

## 1.4. Enseñanzas que se imparten en el IES “La Flota” como desarrollo del Proyecto

### 1.4.1. Educación Secundaria Obligatoria

En el curso académico 2012-2013, el proyecto se desarrolló en 22 grupos de ESO (590 alumnos) con las modalidades y la organización que se indican en la tabla 2.

- Sección Bilingüe español-inglés.
- Sección de Diversificación Curricular en 3º y 4º de ESO.
- Sección de Enseñanza Personalizada, con dos líneas de 1º a 4º de ESO.

**Tabla 2**  
Cursos, grupos y secciones de ESO, proyecto “IES La Flota 2014-a”. Curso 2012-2013

		GRUPOS					
		Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Cursos	1º ESO						
	2º ESO						
	3º ESO						
	4º ESO						
	3º DIVER.						
	4º DIVER.						

- Sección de Enseñanza Bilingüe
- Sección de Enseñanza Personalizada (no bilingüe)
- Sección del Programa de Diversificación Curricular

### 1.4.2. Bachillerato

En el curso 2012-2013, el proyecto se desarrolló, como puede verse en la tabla 3, con un total de 8 grupos y 270 alumnos, entre los dos cursos de Bachillerato, en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Ciencias y Tecnología. Además ambas modalidades se pueden cursar en dos secciones: *Sección de enseñanza bilingüe español-inglés* y *Sección no bilingüe*.

**Tabla 3**  
Cursos, grupos, secciones y modalidades de Bachillerato, proyecto “IES La Flota, 2014 - b”. Curso 2012-2013

		GRUPOS				
		Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Cursos	1º Bachillerato	C y T	C y T	H y CS	H y CS	H y CS
	2º Bachillerato	C y T H y CS	H y CS	C y T H y CS		

- C y T: Ciencia y Tecnología. H y CS: Humanidades y Ciencias Sociales.
- Sección de Enseñanza no bilingüe
  - Sección de Enseñanza Bilingüe

### 1.4.3. Formación profesional

Durante el curso 2012-2013 el desarrollo de la Formación Profesional contó, como puede verse en la tabla 4, con 10 ciclos formativos de tres familias profesionales, dos de ellos en la modalidad bilingüe español-inglés, que acogían a un total de 22 grupos y 622 alumnos.

**Tabla 4**  
Familias profesionales, ciclos formativos y grupos. Cuso 2012-2013

FAMILIAS PROFESIONALES	CICLO FORMATIVO -TÍTULO	GRUPOS
Hostelería y Turismo	Técnico en Cocina y Gastronomía	5
	Técnico en Servicios en Restauración	2
	Técnico Superior en Dirección de Cocina	2
	Técnico Superior en Dirección de Servicios de Restauración	2
	Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos bilingüe e/i	2
	Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos bilingüe e/i	2
Administración y Gestión	Técnico en Gestión Administrativa	2
	Técnico Superior en Administración y Finanzas	2
	Técnico Superior en Secretariado	1
Industrias Alimentarias	Técnico en Panadería, Repostería y Confitería	2

### 1.4.4. Formación Profesional Ocupacional

De forma voluntaria, el IES “La Flota” colabora con el Servicio Regional de Empleo y Formación de la Región de Murcia en la realización de cursos de formación de las siguientes especialidades:

- *Cocina*
- *Servicios de restaurante*
- *Creación y gestión de viajes combinados y eventos*
- *Venta de productos y servicios turísticos*
- *Operaciones básicas en cocina*
- *Servicios de bar y cafetería*
- *Operaciones básicas de restaurante y bar*

Se realizan dos cursos al año de cada especialidad, que cuentan con 15 alumnos cada uno de ellos.

### 1.4.5. Itinerario hasta la consolidación del Proyecto

El IES “La Flota” es, además, un centro de integración de alumnado con necesidades educativas especiales, que atiende con preferencia a alumnos déficits motóricos. Durante el curso 2012-2013 el centro atendió a 20 de dichos alumnos, repartidos entre ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

El IES “La Flota” participó, durante curso 2013-2014, en los programas europeos Comenius (Proyecto de Asociaciones Multilaterales, aprobado a finales del curso 2011-2012, “Study and training of the traditional games and traditional sports, which join countries and make Friends”), Erasmus y Leonardo da Vinci, con un total de 26 becas de movilidad. La participación en estos programas permite a los alumnos conocer otros países, culturas, costumbres, gentes

y, por supuesto, mejorar su nivel lingüístico en la lengua que se desea aprender.

Por otra parte el centro cuenta con un servicio de restaurante y bar abierto al público, en el que se sirven las elaboraciones del alumnado de las especialidades de Formación Profesional de cocina (cocina, panadería, repostería y confitería).

## 2. Estrategias y actuaciones

### 2.1. El programa “Enseñanza Bilingüe”

Como se indicó en el apartado 1.3., en el curso 2006-2007 se inició en el centro el desarrollo del programa “Enseñanza Bilingüe” en dos grupos de 1º de ESO, ampliándose, en el curso 2009-2010, a tres líneas e iniciándose el desarrollo del programa en el Bachillerato, en el curso 2010-2011.

De los 52 grupos de ESO, Bachillerato y Formación Profesional, 20 grupos desarrollan el programa de “Enseñanza Bilingüe” (en ESO, en 12 de sus 22 grupos, en Bachillerato en 4 de sus 8 grupos, dos de ellos desdoblados entre los que siguen el programa y los que no lo siguen y en Formación Profesional en 4 de sus 22 grupos). Así el 38,5% de los grupos de ESO, Bachillerato y Formación Profesional desarrollan el programa “Enseñanza Bilingüe”.

### 2.2. El Programa “Gestión de Calidad”

El déficit comparativo de demanda de plazas, al que se hizo referencia en el apartado 1.1, fue el elemento motivador más importante que empujó al claustro de profesores, finalizando el curso 2004-2005, a dar su aprobación a la participación en el Proyecto de Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en centros de Formación Profesional (ISCAL)<sup>4</sup>. La decisión contó con el voto favorable de la mayoría del claustro (solamente 5 profesores votaron en contra) y el consejo escolar lo aprobó por unanimidad. Un nuevo equipo directivo iniciaba su mandato y estaba totalmente comprometido con el proyecto.

En los debates previos a la toma de decisión se consideró más importante el compromiso con la mejora que el método que se utilizase para conseguirla. A este respecto se planteó, entre otros métodos de mejora, la aplicación de técnicas de mejora de la organización escolar procedentes de los principios del Desarrollo Organizativo<sup>5</sup> o bien intentar que el centro consiguiera las características de las “escuelas eficaces” con cualquier método. Sin embargo este tradicional debate sobre qué metodología de mejora es la más apropiada quedó postergado ante la oferta, por parte de Administración educativa (ISCAL), de una metodología concreta, dotada incluso de recursos humanos y materiales de apoyo. Además de aceptar integrarse en la oferta de la Administración con un proyecto específico, se planteó y aprobó la extensión del proyecto a todas las enseñanzas impartidas en el IES “La Flota” y no sólo a la Formación Profesional.

El desarrollo del ISCAL implicaba, como ya se ha indicado, la implantación de la ISO 9001<sup>6</sup> en todas las enseñanzas del IES “La Flota”. La aplicación resultó exitosa por las siguientes razones:

4. BORM 15-07-2004

5. El desarrollo Organizativo o Desarrollo Organizacional es un movimiento que recoge y aplica un amplio y fundamentado elenco de conocimientos sobre el modo de optimizar el esfuerzo de la gerencia y de todos los miembros de una organización, para hacer creíble, sostenible y funcional a dicha organización en el tiempo, enfatizando la importancia del capital humano, dinamizando los procesos, creando un estilo propio de la organización y señalándole un objetivo central hacia el que deben dirigirse coordinadamente todas las acciones de los elementos que integran la estructura organizativa.

6. Conjunto de normas sobre calidad y gestión de calidad, establecido por la Organización Internacional de Normalización. El ISO 9001 indica los requisitos que, para conseguir una gestión de la calidad, debe cumplir internamente toda organización, sin importar cualquiera que sea el producto o servicio que produce o presta, cualquiera que sea su titularidad, pública o privada, y cualquiera que sea su tamaño.

– Una correcta interpretación de la normativa ISO 9001 al lenguaje educativo: Y ello ha sido posible porque se ha podido contar con el apoyo directo de educadores que previamente habían trabajado la normativa ISO 9001, y porque así se evitaron los asesores procedentes de sectores no educativos.

– La formación de grupos de trabajo que protocolizaron eficazmente lo que se estaba haciendo: La protocolización afectó a todos los procesos: planificación de la enseñanza, impartición de clases, orientación de alumnos y familias, evaluación de los aprendizajes, mantenimiento del orden, servicio de guardias docentes, admisión de alumnos, matriculaciones, horarios, etc. Y todo ello procurando la simplificación y reducción de dichos procesos, y dejando para la fase de mejora las propuestas.

– Existencia de profesorado con una alta cualificación digital, en especial en el uso de bases de datos, hojas de cálculo y desarrollos web.

– Capacidad del profesorado implicado y del equipo directivo para utilizar la ISO 9001 como instrumento para facilitar el trabajo, el cumplimiento de las normas establecidas y para priorizar los procesos más decisivos de la mejora.

En el curso 2011-2012 se desarrolla en el centro, para el profesorado y el equipo directivo, un seminario de estudio del modelo organizativo CAF<sup>7</sup> con el fin de decidir sobre el cambio del sistema de acreditación de la calidad, sustituyendo la ISO 9001, de elevado coste, por el CAF, que era la nueva propuesta de la Administración autonómica para el desarrollo de la gestión de calidad en los centros. Esta propuesta se concretó, por parte de la Administración, en el curso 2012-2013 en una convocatoria pública dirigida a los centros que desearan implantar el modelo CAF, y el IES “La Flota” decide participar en la misma, manteniendo, no obstante la aplicación de la norma ISO 9001, que resultaba totalmente compatible con la del CAF.

### 2.3. El Proyecto de Gestión Autónoma de los Recursos Humanos de Apoyo. El “Proyecto de Enseñanza Personalizada”

Como ya se indicó, por Orden de 8 de mayo de 2012 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo se autoriza al IES “La Flota” la implantación experimental del Proyecto de mejora de los resultados académicos en ESO, mediante la reorganización de los recursos humanos de apoyo (en adelante “Proyecto de Enseñanza Personalizada”).

Esta Orden –primera que en el ámbito de la Región de Murcia se emite en relación con el ejercicio de la autonomía de los centros docentes, que se dirige expresamente a un centro y que está sujeta a un proceso de rendición de cuentas– es fruto de la experiencia desarrollada en el IES “La Flota” y en ella se describe en el proyecto presentado y finalmente aprobado por la citada Orden. El desarrollo del proyecto no requiere de recursos humanos añadidos y dio pie a la creación de la que hemos denominado “Sección de Enseñanza Personalizada” en ESO.

Este proyecto se desarrolla al mismo tiempo que el Proyecto de Gestión de la Calidad, con el que resulta totalmente compatible, porque su desarrollo afecta también a todos los desarrollos de este nuevo proyecto.

La pretensión del “Proyecto de Enseñanza Personalizada” no es otra que la de desarrollar una práctica docente lo más adaptada posible a las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno en particular, necesidades determinadas tanto por características de personalidad, como por su estilo de aprendizaje, por el desarrollo alcanzado en sus competencias básicas y por su nivel de avance en

7. El Marco Común de Evaluación (CAF Common Assessment Framework) es un modelo organizativo que proporciona los elementos para una evaluación descriptiva de las organizaciones pública, evaluación que facilita un rápido diagnóstico organizativo para, a partir de éste, elaborar un plan de acción con el objetivo de lograr organizaciones públicas eficaces, con calidad y excelencia. El CAF fue el resultado de la cooperación entre los ministros responsables de Administración Pública de la Unión Europea.

**Tabla 5**  
**Proyecto de Enseñanza Personalizada. Materias que se desdoblán en 1º de ESO**

Grupos 1º ESO	Sub-grupos	Ed. Fís. (26 al.)	Ed. Plá. (26 al.)	C. Soc. (26 al.)	Inglés (18 al.)	Mat. (18 al.)	Len. (18 al.)	Tec. (18 al.)	C. Nat. (18 al.)	Tut. (18 al.)	Opt. (26 al.)
1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	1º D	
	1º DE				1º DE	1º DE	1º DE	1º DE	1º DE		
1º E	1º DE	1º E	1º E	1º E	1º DE	1º DE	1º DE	1º DE	1º DE	1º DE	
	1º E				1º E	1º E	1º E	1º E	1º E	1º E	
Horas semanales		2	3	3	4	4	4	3	3	1	4
		8			19					4	

Notas: El número de alumnos que figura en los grupos es el máximo que pueden tener

la secuencia del currículo. El desarrollo del Proyecto, complementado con el de las actuaciones y estrategias aquí descritas, constituiría el factor más decisivo para conseguir el objetivo básico A, descrito en el apartado 1.2. (“Mejorar sensiblemente los resultados académicos”). Dada su importancia se describen a continuación las características organizativas del proyecto.

### 2.3.1. Características organizativas del “Proyecto de Enseñanza Personalizada”

#### Desdobles

Como se ha indicado, el “Proyecto de Enseñanza Personalizada” se concreta en la “Sección” correspondiente. Los dos grupos no bilingües que forman la Sección de Enseñanza Personalizada (grupos D y E), se dividen en tres subgrupos: D, DE y E, formados por un número similar de alumnos. En la mayoría de las materias cuentan con tres profesores, uno para cada subgrupo. La denominación de cada subgrupo es:

- *Subgrupo D.* Formado solamente por una parte de alumnos del grupo D.
- *Subgrupo DE.* Formado por alumnos del grupo D y E.
- *Subgrupo E.* Formado por una parte de alumnos del grupo E, exclusivamente.

La jefatura de estudios decide la composición de estos subgrupos, siguiendo los criterios de formación de grupos aprobados en el Proyecto Educativo del centro. Los subgrupos son estables (siempre formados por los mismos alumnos en todas las materias) y de composición heterogénea (con mezcla de niveles académicos en cada subgrupo). Junto a las materias que se indican en las tablas 5, 6, 7 y 8 se concreta el número de alumnos por aula en dicha materia que, en todo caso desciende a un máximo de 18 alumnos (la excepción de que los grupos D y E, completos, tengan 26 alumnos se debe a que desarrollan un programa ACNEE Atención a Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales y a que los alumnos de este programa cuentan como 3 en el conteo de alumnos por aula). De este número reducido de alumnos procede el nombre de esta sección, “de Enseñanza Personalizada”, pues, en efecto, la ratio de estos grupos llega a ser menor que la de Educación Infantil, y así, la personalización de la enseñanza se hace verdaderamente factible.

**Tabla 6**  
**Proyecto de Enseñanza Personalizada. Materias que se desdoblán en 2º de ESO**

Grupos 2º ESO	Sub-grupos	Ed. Fís. (26 al.)	Música (26 al.)	C. Soc. (26 al.)	Ed. Ciud. (26 al.)	Inglés (18 al.)	Mat. (18 al.)	Len. (18 al.)	C. Nat. (18 al.)	Tut. (18 al.)	Opt. (26 al.)
2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	2º D	
	2º DE					2º DE	2º DE	2º DE	2º DE	2º DE	
2º E	2º DE	2º E	2º E	2º E	2º E	2º DE	2º DE	2º DE	2º DE	2º DE	
	2º E					2º E	2º E	2º E	2º E	2º E	
Horas semanales		2	3	4	1	4	4	5	3	1	4
		10				17					4

Notas: El número de alumnos que figura en los grupos es el máximo que pueden tener

#### Tutoría

Cada uno de los grupo A, B y C de ESO cuenta con un profesor tutor; sin embargo, en la Sección de Enseñanza Personalizada, los dos grupos D y E cuentan con tres tutores en cada uno de los tres cursos 1º, 2º y 3º de ESO (un tutor para cada uno de los subgrupos D, E y DE). En 4º de ESO el número de tutores es de dos.

Esta distribución de tutores se establece para garantizar una adecuada acción educativa y tutorial con grupos de alumnos que permanecen juntos la mayoría de horas semanales.

#### Incremento horario

El fracaso académico era naturalmente más frecuente entre los alumnos que se integraron en la Sección de Enseñanza Personalizada, y por ello se incrementaron notablemente los recursos humanos de apoyo; así fue posible, no sólo desdoblar los dos grupos de esta Sección en la mayoría de las materias, sino también incrementar el número de horas de clase semanales, pasando de 30 horas a 31, en las materias con mayor dificultad y con mayor tasa de fracaso; en nuestro caso, la materia de lengua extranjera Inglés.

Esta última decisión se enmarca en el necesario impulso del aprendizaje de idiomas que en este momento reclama la sociedad, además se enmarca también en las importantes diferencias que, respecto a los resultados en la materia de Inglés, mostraban los grupos de la Sección Bilingüe cuando se los comparaba con los de la Sección no Bilingüe.

#### Otras actuaciones complementarias

Durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 se han desarrollado dos iniciativas de mejora dirigidas al alumnado de 1º y 2º de ESO de la Sección de Enseñanza Personalizada que presentaba mayores dificultades y menor atención familiar; éstas son las siguientes:

- *Actividades lectivas en horario de tarde* (uno o dos días semanales): Dirigidas a facilitar el estudio a los alumnos de dichos grupos, alejándolos de la calle algún tiempo y, en el curso 2013-2014, aportándoles una merienda en la cantina del centro.
- *Elaboración de un protocolo básico de actuación docente:* Este protocolo, acordado por el profesorado que voluntariamente ha elegido ejercer su tarea docente en los grupos de 1º de ESO de la Sección de Enseñanza Personalizada, es decisivo

**Tabla 7**  
**Proyecto de Enseñanza Personalizada. Materias que se desdoblán en 3º de ESO**

Grupos 3º ESO	Sub-grupos	Ed. Fís. (26 al.)	Ed. Plá. (26 al.)	Mus. (26 al.)	Inglés (18 al.)	Mat. (18 al.)	Len. (18 al.)	Tec. (18 al.)	Bio. (18 al.)	F. y Q. (18 al.)	C. Soc. (18 al.)	Tut. (18 al.)	Opt. (26 al.)
3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	3º D	
	3º DE				3º DE	3º DE	3º DE	3º DE	3º DE	3º DE	3º DE		
3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	
	3º E				3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E	3º E		
Horas semanales		2	2	2	4	3	4	3	2	2	3	1	3
		6			22							3	

Notas: El número de alumnos que figura en los grupos es el máximo que pueden tener

**Tabla 8**  
**Proyecto de Enseñanza Personalizada. Materias que se desdoblán en 4º de ESO**

Grupos 4º ESO	Sub-grupos	Ed. Fís. (26 al.)	Ed. Éti. (26 al.)	Tut. (18 al.)	Inglés (18 al.)	Len. (18 al.)	C. Soc. (18 al.)	Opt. (26 al.)
4º D	4º D	4º D	4º D	4 D	4º D	4º D	4º D	
	4º DE				4º DE	4º DE		
4º E	4º E	4º E	4º E	4º E	4º E	4º E	4º E	
	4º E				4º E	4º E		
Horas semanales		2	1	1	4	4	3	16
		4			11			16

Notas: El número de alumnos que figura en los grupos es el máximo que pueden tener

para ayudar a este profesorado a desarrollar su tarea docente y educativa en grupos que, por su propia naturaleza, son problemáticos y de difícil gestión.

Es interesante conocer cuál fue el camino que llevó al centro a adoptar la solución organizativa expuesta, como mejor solución para lograr los objetivos que se proponía al desarrollar la Sección de Enseñanza Personalizada. A continuación se describe dicho itinerario.

### 2.3.2. Antecedentes y justificación de la Sección de Enseñanza Personalizada

#### Antecedentes

El incremento de horas de apoyo en Lengua y Matemáticas (1 hora por grupo de alumnos en cada materia) en la etapa de ESO fue utilizado por el IES "La Flota" de forma tentativa diversa a lo largo de estos años, a saber:

- *Apoyos externos:* Durante una hora semanal el alumnado con mayores dificultades salía a otra aula distinta de la ordinaria con el profesor de apoyo, y en ella trabajaban los aspectos del currículo que era necesario reforzar, para intentar garantizar un avance adecuado en los aprendizajes de estos alumnos respecto a la secuencia del currículo, tratando de superar así sus retrasos significativos respecto al gran grupo. Mientras, el gran grupo usaba esa hora para realizar ejercicios complementarios de la materia y del tema en cuestión. Esta modalidad de apoyo no produjo ninguna mejora en los aprendizajes de los alumnos con dificultades, antes bien, producía malestar en dicho alumnado que era señalado públicamente como alumnado con cierto retraso.
- *Apoyos internos:* Durante una hora semanal el profesor de apoyo entraba en clase, junto con el ordinario, y ambos se dedicaban a apoyar la instrucción, practicando con los conceptos y procedimientos trabajados en clase anteriormente. El grupo de alumnos con mayores dificultades era atendido de forma exclusiva por uno de los dos profesores presentes. Tampoco esta modalidad de apoyo produjo mejora alguna en los alumnos con dificultades.

Las memorias del Departamento de Matemáticas de los cursos 1999-2000 y 2000-2001 detallan la aplicación y los resultados de los dos modelos descritos. Ambas experiencias fueron, como se ha indicado, fallidas, porque no produjeron una reducción significativa del fracaso académico, objetivo para el que fueron introducidas las horas de apoyo cuyas aplicaciones varias se han descrito.

A partir de estos resultados se pasó a utilizar las horas de apoyo para desdoblarse, como también se ha descrito, dos grupos de alumnos en tres, manteniendo, no obstante, el principio de heterogeneidad de los mismos (el alumnado de los tres subgrupos tiene características académicas similares). Desde el curso 2007-2008 se aplica esta solución en los grupos no bilingües, extendiendo además los desdobles a la materia de Inglés.

La efectividad de este modo de utilización de las horas de apoyo, que más adelante mostraremos, determina que, en el curso 2009-2010, el IES "La Flota" acuerde dedicar todos los recursos referidos a desdoblarse, de forma paulatina y año tras año, las dos líneas no bilingües, en las materias propuestas en este proyecto. Es a partir del curso 2009-2010 cuando se le da nombre a las dos líneas no bilingües con el fin de evitar darle una denominación por exclusión de la otra. Así las dos líneas en las que se producen los desdobles antes mencionados llegan a conformar la denominada Sección de Enseñanza Personalizada

#### Justificación del Programa de Enseñanza Personalizada por la aplicación del principio de equidad en el uso de los recursos

La Sección Bilingüe cuenta con un alto número de ventajas adicionales: cuenta con más horas lectivas, con la reducción de horas lectivas al coordinador del programa y al profesorado que imparte las disciplinas no lingüísticas en inglés (DNL); cuenta además con una fuerte inversión en la formación del profesorado (formación en periodo lectivo del profesorado de DNL), con mayores incentivos motivadores (intercambios, etc.) y con la ausencia de alumnos que requieren la aplicación del programa de ACNEE de tipo intelectual. Por el contrario las líneas no bilingües contaban con una dotación de personal docente estandarizada, que no se había visto incrementada. Esta diferencia provoca justas críticas de falta de equidad en la oferta educativa, "no toda la población tiene acceso a la sección bilingüe", se decía, y también "los mejores estudiantes cuentan con mayores recursos".

**Tabla 9**  
**Origen y destino de los recursos humanos utilizados en el desarrollo del Programa de Enseñanza Personalizada y en la mejora de la oferta de Bachillerato. Cursos 2012-2013 y 2013-2014**

	HORAS LECTIVAS SEMANALES		
	Programa de Enseñanza Personalizada <sup>1</sup>	Curso 2012-2013 <sup>2</sup>	Curso 2013-2014 <sup>2</sup>
<b>ORIGEN DE LOS RR.HH. DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA</b>			
Recursos ordinarios recibidos de la Administración	129	120	108
Recursos generados por el IES	0	40	37
<b>TOTALES</b>	<b>129</b>	<b>160</b>	<b>145</b>
<b>DESTINO DE LOS RR.HH. DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA</b>			
En desdobles en la Sección de Enseñanza Personalizada	72	72	69
En incremento horario	21	33	34
En conversaciones, laboratorios y repasos de pendientes	36	33	31
<b>TOTALES</b>	<b>129</b>	<b>160</b>	<b>145</b>
<b>DISTRIBUCIÓN DEL INCREMENTO DE HORAS EN EL BACHILLERATO</b>			
Incremento de 1h en el Bachillerato Bilingüe	2	3	
Mantenimiento de la materia de Estadística en 2º de Bachillerato	4		
Mantenimiento de Literatura Universal en 2º de Bachillerato	4	4	
Mantenimiento de Historia del Arte en 2º de Bachillerato	4		
Mantenimiento de Dibujo Técnico I en 1º de Bachillerato	4		
Mantenimiento de Tecnología Industrial en 1º de Bachillerato	4		
Mantenimiento de Dibujo Técnico II en 2º de Bachillerato		4	
<b>TOTALES</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	

Notas:

1. Horas lectivas contempladas en el proyecto presentado a la Administración
2. Horas lectivas usadas en cada curso escolar

La decisión adoptada por el IES “La Flota” de dedicar las horas de apoyo con que le dotaba la Administración, a los grupos no bilingües preferentemente, desarrollando con ellos el Programa de Enseñanza Personalizada que se ha descrito, reequilibraba en parte los desajustes en las dotaciones de profesorado de ambas ofertas educativas, la bilingüe y la no bilingüe. El incremento de profesorado que finalmente se produjo en ambas Secciones también quedó razonablemente equilibrado.

Las ventajas educativas adicionales de cada Sección son diferentes en su naturaleza, pero ambas adaptadas a las necesidades e intereses de cada estudiante. Para el IES “La Flota”, la decisión adoptada y descrita supone restablecer el principio de equidad en la oferta.

#### *El principio de racionalidad en el uso de los recursos humanos*

Vista la composición del alumnado y los resultados obtenidos en los grupos de la Sección Bilingüe y en los de la Sección no bilingüe que desarrollan el Programa de Enseñanza Personalizada (IES La Flota, 2012), no pareció razonable dedicar horas de apoyo en igual medida a ambas Secciones. Las dificultades y los peores resultados se encuentran en la Sección no bilingüe, y es a ésta a la que hay que dedicar preferentemente los apoyos.

El incremento horario en Inglés se justifica por los bajos resultados alcanzados en esta materia a lo largo de los años, en los que el porcentaje de aprobados en Inglés, en relación con el resto de las materias, es el más bajo.

## **2.4. Organización de los recursos humanos en el Programa de Enseñanza Personalizada y en el Bachillerato**

### **2.4.1. Origen y destino de los recursos humanos**

La tabla 9 muestra el origen y destino previsto, en el Programa de Enseñanza Personalizada, de los recursos humanos de apoyo demandados por el centro (expresados en términos de horas lectivas semanales) y los que finalmente se han obtenido y utilizado durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Los recursos propios generados por el IES que aparecen en la tabla se han obtenido incrementando el número de horas lectivas de parte del profesorado de su plantilla orgánica (1 hora más de clase).

### **2.4.2. Mejoras educativas obtenidas con la distribución de los recursos humanos**

#### *Una hora más de Inglés*

El alumnado de ESO, tanto los de los cursos bilingües como los de los no bilingües, disfrutaban de una hora más de Inglés a la semana, por encima de las horas previstas por la Administración, lo que suponen finalmente 5 horas semanales de Inglés los bilingües y 4 los no bilingües.

El alumnado de Bachillerato bilingüe disfrutaba de una hora más de inglés, lo que implica contar con 5 horas semanales, frente a las 4 previstas por la Administración.

### Una hora más del segundo idioma: Francés

El alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO de la Sección Bilingüe cuenta con 3 horas semanales de Francés, 1 más de las previstas por la Administración.

### Reducción del número de alumnos por aula en los grupos de la Sección de Enseñanza Personalizada

En los grupos de 1º, 2º y 3º de ESO de de la Sección de Enseñanza Personalizada, el número de alumnos por aula no supera los 18, en más del 50% de las horas del currículo. Lo mismo sucede en 10 de las 31 horas de 4º de ESO.

### Incremento de la opcionalidad en Bachillerato

El número de grupos de 1º y 2º de Bachillerato existente en el centro dificulta realizar una amplia oferta de materias de modalidad, al no contar éstas con la suficiente demanda (al menos 15 alumnos). La autonomía en la gestión de los recursos humanos permitió al centro mantener, entre 1º y 2º de Bachillerato, la oferta de 7 materias optativas que no hubiese sido posible impartir sin contar con dicha autonomía

## 2.5. Objetivos a cuya consecución se dirigen las Actuaciones

Todas las actuaciones descritas se refuerzan entre sí para conseguir los tres objetivos básicos del IES “La Flota” indicados en el apartado 1. 2. y en la tabla1. No obstante parece posible indicar cuál es el “objetivo básico” –A, B o C– que persigue, en un primer término o prioritariamente, cada una de las actuaciones.

En la tabla 10 se indica la relación existente entre las actuaciones y los objetivos básicos que prioritariamente persigue cada una. El objetivo que aparece en primer lugar es el que primariamente trata de conseguir.

Es de notar que todas las actuaciones tratan de alcanzar el objetivo B “Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido”.

**Tabla 10**  
Objetivos y actuaciones desarrolladas por el IES La Flota para conseguirlos

ACTUACIONES	OBJETIVOS QUE TRABAJAN
1. Programa “Enseñanza Bilingüe”	B Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido
	A Mejorar sensiblemente los resultados académicos
2. Programa “Gestión de Calidad”	C Conseguir una práctica organizativa capaz de alcanzar los objetivos anteriores
	B Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido
3. Programa de “Enseñanza Personalizada”	A Mejorar sensiblemente los resultados académicos
	B Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados obtenidos respecto al objetivo básico A. Mejorar sensiblemente los resultados académicos

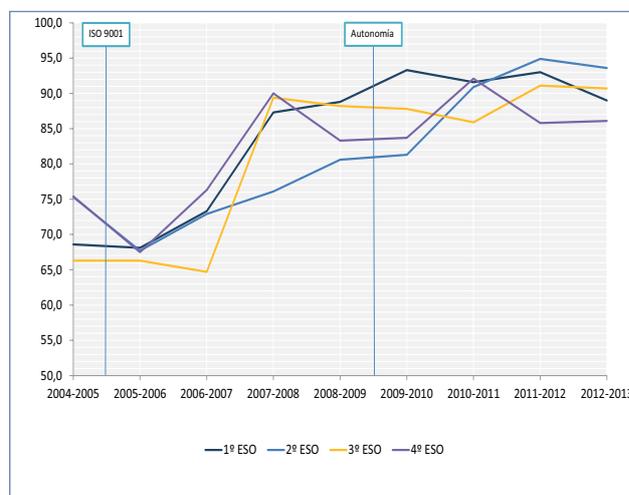
Los resultados de consecución del objetivo A se concretan en los obtenidos respecto a los sub-objetivos de A que se indican a continuación.

#### 3.1.1. Resultados respecto al sub-objetivo A1. Aumentar la tasa de promoción del alumnado de ESO

La evolución de esta tasa (figura 2) muestra el salto de 16 puntos porcentuales que, como mínimo, se ha producido entre el curso

2005-2006 y el 2013-2014, pasando de que la promoción del alumnado de ESO no superara el 70% de dicho alumnado, a que el porcentaje nunca fuera inferior al 86%.

**Figura 2**  
Evolución de la tasa de promoción en ESO.  
Cursos 2004-2005 a 2012-2013



CURSO	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
2004-2005	68,6	75,3	66,3	75,4
2005-2006	68,1	67,7	66,3	67,5
2006-2007	73,3	72,9	64,7	76,3
2007-2008	87,3	76,1	89,4	90,0
2008-2009	88,8	80,6	88,2	83,3
2009-2010	93,3	81,3	87,8	83,7
2010-2011	91,6	90,9	85,9	92,1
2011-2012	93,0	94,9	91,1	85,8
2012-2013	88,9	93,6	90,7	86,1

#### 3.1.2. Resultados respecto al sub-objetivo A2. Reducir la tasa de repetidores en ESO

La evolución del porcentaje de repetidores (figura 3), en consonancia con la tasa de promoción, se reduce de forma sustancial en 6,8 puntos porcentuales en el conjunto de ESO, pasando de un porcentaje de repetición en ESO del 13,4% en el 2005-2006, a 6,6% en el 2013-2014.

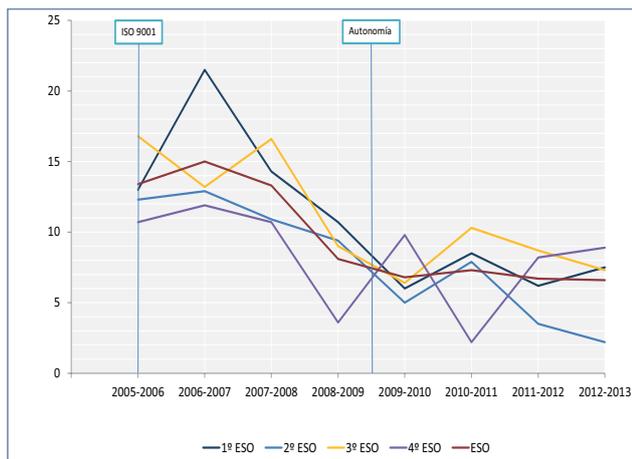
Por otra parte, la reducción de la tasa de repetidores en ESO se ha traducido en una reducción del coste de la repetición de curso; así, en datos de 2010 (últimos datos al respecto publicados por el MEC), dicho coste pasó, en el IES “La Flota”, de 426.497 € en el curso 2005-2006, a 250.887 € en el 2013-2014, como puede verse en la figura 4.

#### 3.1.3. Resultados respecto al sub-objetivo A3. Mejorar las tasas de idoneidad y de retardo en ESO

La “tasa de idoneidad” es el porcentaje de alumnado que cursa lo que debe cursar, según su edad y según lo que determina la normativa de ordenación académica. Este alumnado no habría tenido a lo largo de su escolaridad retardo alguno. La figura 5 muestra la evolución de dicha tasa en cada uno de los cuatro cursos de ESO del centro, entre el curso 2005-2006 y el 2013-2014. En el caso de 1º de ESO, esta evolución da cuenta tanto de la reducción de repetidores en dicho curso, como del crecimiento del alumnado que, sin retardo alguno, se matricula en el IES “La Flota”.

Como puede observarse la “tasa de idoneidad” ha aumentado de manera constante a lo largo del último decenio en todos los

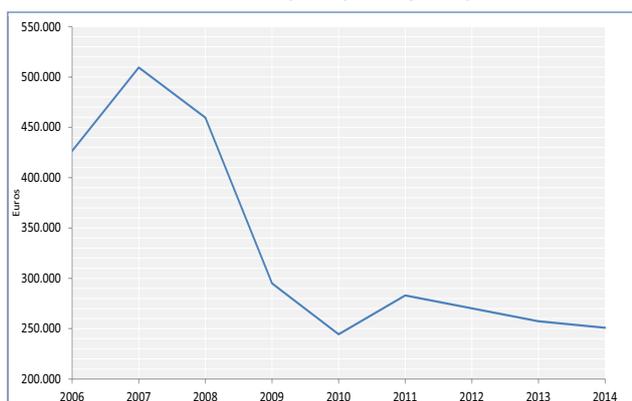
**Figura 3**  
Evolución de la tasa de alumnado repetidor en ESO.  
Cursos 2004-2005 a 2013-2014



Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	ESO
2005-2006	13,0	12,3	16,8	10,7	13,4
2006-2007	21,5	12,9	13,2	11,9	15,0
2007-2008	14,3	10,9	16,6	10,7	13,3
2008-2009	10,7	9,4	9,0	3,6	8,1
2009-2010	6,0	5,0	6,4	9,8	6,8
2010-2011	6,3	9,9	9,3	4,3	7,5
2011-2012	8,5	7,9	10,3	2,2	7,3
2012-2013	6,2	3,5	8,7	8,2	6,7
2013-2014	7,5	2,2	7,3	8,9	6,6

cursos de Secundaria Obligatoria, pasando de una diferencia de 30,10 puntos porcentuales en el curso 2004-2005 entre el mejor y el peor resultado de dicha tasa, a una diferencia de 11 en el curso 2013-2014. Además, en la misma década, los mejores resultados de la “tasa de idoneidad” han pasado de 71,2 puntos porcentuales a 84,9; y los peores de 46,8 a 73,9.

**Figura 4**  
Evolución del coste del alumnado repetidor en ESO.  
Cursos 2004-2005 a 2013-2014

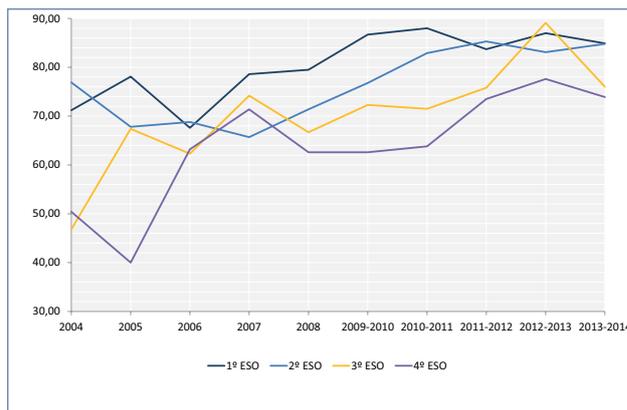


2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
426.497	509.466	459.690	294.932	244.454	283.052	270.186	257.320	250.887

Nota: Cálculos realizados con el coste nacional publicado por el MEC “Las cifras de la Educación en España. 2013”. Desde el año 2010 se usa el mismo coste de puesto escolar, por ausencia de otros datos posteriores.

Los resultados a este respecto son muy significativos respecto a los niveles de consecución del objetivo básico que se propuso el centro de mejorar sensiblemente los resultados académicos.

**Figura 5**  
Evolución de la Tasa de Idoneidad en ESO.  
Cursos 2004-2005 a 2013-2014



Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
2004	71,2	76,9	46,8	50,4
2005	78,1	67,8	67,4	40,0
2006	67,6	68,8	62,3	63,2
2007	78,6	65,7	74,2	71,4
2008	79,5	71,4	66,7	62,6
2009-2010	86,7	76,8	72,3	62,6
2010-2011	88,0	82,9	71,5	63,8
2011-2012	83,7	85,3	75,8	73,5
2012-2013	87,0	83,1	89,1	77,6
2013-2014	84,9	84,8	76,0	73,9

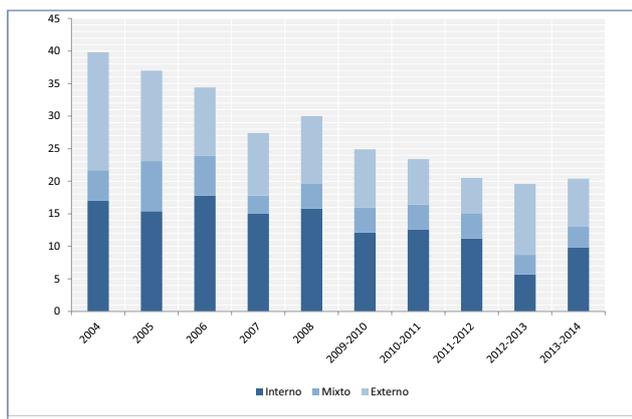
En cuanto a la “tasa de retardo” y a la responsabilidad sobre ese retardo, la evolución de resultados es también significativa de la mejora experimentada (figura 6). Se denomina “tasa de retardo” al porcentaje de alumnado que tiene una edad superior a la que debería tener según el curso que estudia. Este alumnado ha tenido en algún momento, y por diferentes causas, un retardo en su escolarización. Así definida, la “tasa de retardo” es complementaria con la “tasa de idoneidad” respecto al total de los alumnos de que se trate (tasa de idoneidad + tasa de retardo=100% de los alumnos). Por otra parte, el origen de ese retraso, y la correspondiente responsabilidad, presenta tres modalidades:

- Responsabilidad y origen externos: El alumno entra en el IES “La Flota” con retardo.
- Responsabilidad y origen interno: El alumno entra en el IES “La Flota” sin retardo alguno y lo adquiere durante su escolarización en el IES “La Flota”.
- Responsabilidad y origen mixto: El alumno entra en el IES “La Flota” con retardo y lo incrementa dentro del centro.

La figura 6 muestra, con algunas fluctuaciones, la progresiva reducción en el centro de la “tasa de retardo” a lo largo de la década anterior al curso 2013-2014. En efecto, puede verse una diferencia de 19,4 puntos porcentuales de dichas tasas entre los cursos 2004-2005 y 2013-2014, e igualmente en el mismo periodo una diferencia de 7,2 puntos porcentuales respecto de la responsabilidad y origen interno de la referida “tasa de retardo”.

Es significativa también, a los efectos de evaluar el grado de consecución del objetivo básico A, la consideración de la denominada “tasa de estabilidad del retardo de entrada” que indica cómo ha cambiado el porcentaje de alumnos que entró con retardo en el centro y que no lo incrementa una vez dentro (figura 7). La “tasa de estabilidad del retardo de entrada” nos puede indicar la probabilidad de que un alumno que se incorpora con retardo al IES “La Flota” no vea incrementado su retardo o, dicho de otro modo, la “tasa de estabilidad del retardo de entrada” nos puede indicar la

**Figura 6**  
Evolución de la Tasa de Retardo y de su responsabilidad y origen. Cursos 2004-2005 a 2013-2014

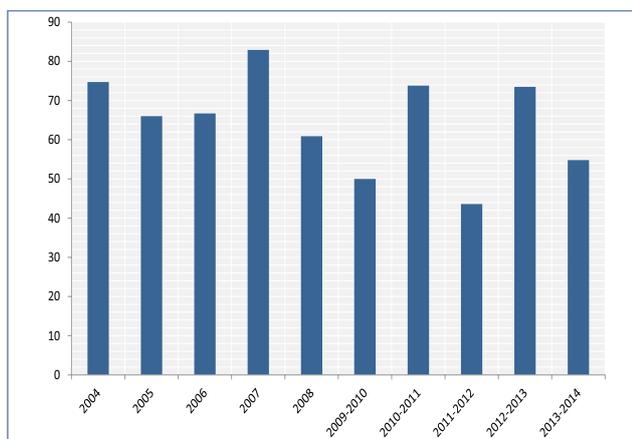


CURSO	INTERNO	MIXTO	EXTERNO	TOTAL
2004	17,0	4,7	18,1	39,8
2005	15,4	7,7	13,9	37,0
2006	17,8	6,1	10,5	34,4
2007	15,0	2,8	9,6	27,4
2008	15,8	3,8	10,4	30,0
2009-2010	12,1	3,9	8,9	24,9
2010-2011	12,6	3,9	5,4	23,4
2011-2012	11,2	3,9	5,4	20,5
2012-2013	5,7	3,0	10,9	19,6
2013-2014	9,8	3,2	7,4	20,4

probabilidad de no volver a repetir que tiene un alumno que se matricula en este centro docente habiendo ya repetido curso fuera del IES “La Flota”.

Puesto que los resultados de la “tasa de estabilidad del retardo de entrada” son mejores cuanto más altos son los valores de dicha tasa, podría concluirse que dicha tasa ha empeorado en el decenio comprendido entre los cursos 2005-2006 y 2013-2014, porque se

**Figura 7**  
Evolución de la Tasa de Estabilidad del Retraso de Entrada en ESO. Cursos 2004-2005 a 2013-2014



2004	2005	2006	2007	2008
74,7	66,0	66,7	82,9	60,9

2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
50,0	73,8	43,6	73,5	54,8

observa un diferencia de -9,9 puntos porcentuales a favor del curso 2004-2005, como puede verse en la figura 7. No obstante, como puede verse en la figura 7, los resultados de la estabilidad del retardo del alumnado son muy cambiantes y, en realidad, no muestran tendencia alguna.

Finalmente hay que indicar que el análisis del retardo, de su distribución por cursos y de su responsabilidad y estabilidad son algunos de las áreas que se tratan de perfeccionar, y la mejora de sus indicadores forma parte de los objetivos de mejora para cuya consecución aún trabaja el centro.

### 3.2. Resultados obtenidos respecto al objetivo básico B. Conseguir un centro de prestigio ampliamente reconocido

Los resultados obtenidos respecto al objetivo básico B se concretan en los obtenidos respecto a los sub-objetivos del B, que se indican a continuación:

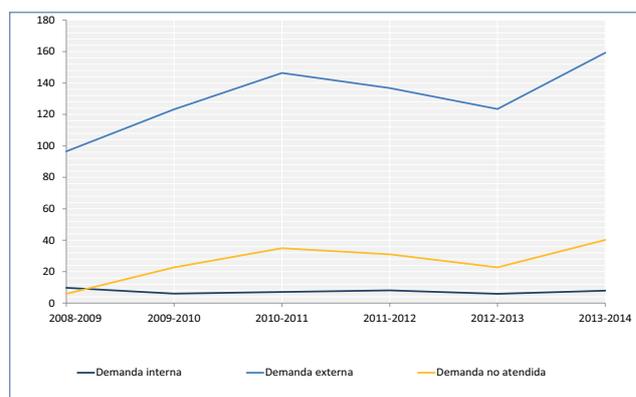
#### 3.2.1. Resultados respecto a objetivo B1. Incrementar la demanda externa de plazas en 1º de ESO

Como puede verse en la figura 8, la “demanda externa” de plazas, sobre el total de plazas de ESO que ofertaba el IES “La Flota”, ha crecido a lo largo de seis cursos académicos; y así, mientras en el curso 2008-2009 se demandaba, por parte de alumnos que no habían estado en el centro, un 96,5% del total de las plazas que se ofertaban en ESO, en el curso 2013-2014 ya no podían atenderse todas las demandas, porque ésta llegó al 159,3% del total de las plazas que ofertaba el centro en ESO.

Este indicador completa su significación con el de la “demanda no atendida” sobre el total de demanda de plazas de ESO que se había producido; en efecto, la demanda no atendida pasó del 5,9% en el curso 2008-2009, al 40% en el 2013-2014 (ver figura 8).

En cuanto a la “demanda Interna” sobre el total de plazas ofertadas, ésta permanece estable entre los cursos 2008-2009 y 2013-2014, con ligerísimas oscilaciones, lo cual, habida cuenta del

**Figura 8**  
Evolución, en porcentaje, de la Demanda de plazas en 1º de ESO. Cursos 2008-2009 a 2013-2014



CURSO	DEMANDA INTERNA	DEMANDA EXTERNA	DEMANDA NO ATENDIDA
2008-2009	9,7	96,5	5,9
2009-2010	6,0	123,3	22,7
2010-2011	7,1	146,4	34,9
2011-2012	8,1	136,8	31,0
2012-2013	5,9	123,5	22,7
2013-2014	7,9	159,3	40,2

incremento de continuado de la oferta de plazas y del aumento de la “demanda externa”, sería indicativo del incremento del prestigio del centro, pues indicaría que los alumnos no quieren abandonarlo.



### **3.2.2. Resultados respecto al objetivo B2. Alcanzar una alta valoración del centro por parte de alumnos y familias**

Las encuestas de opinión sobre el funcionamiento del centro, que anualmente cumplimentan los alumnos y sus familias, revelan una alta valoración del trabajo que se desarrolla en el centro.

Parece evidente que el notable incremento de la tasa de demanda externa de plazas (que ha pasado del 96,5% en 1º de ESO, en el 2008, al 159,3% en el 2013) con el consiguiente incremento de la tasa de la demanda que no ha sido posible atender (que ha pasado del 5,9% en el 2008 al 40,2% en el 2013) es indicativo de la alta valoración que ha alcanzado el centro entre las familias del entorno que no tenían a sus hijos escolarizados en nuestro centro (figura 8).

Por otra parte, la estabilidad de la demanda interna confirma la valoración positiva del desarrollo del proyecto de centro por parte de los alumnos del centro y de sus familias: Esta valoración positiva es igualmente confirmada por las encuestas (figura 8).

### **3.2.3. Resultados respecto al objetivo B3. Aumentar la visibilidad del centro como centro de prestigio**

La web del IES “La Flota” ha llegado a recibir en el 2013 hasta 81.351 visitas. Por otra parte, contamos con 1.738 seguidores en las redes sociales y con 1.082 suscriptores en las listas de distribución de noticias del centro.

Además el incremento de la tasa de idoneidad del alumnado de 1º de ESO que se ha incrementado en 13,9 puntos porcentuales entre 2004 y 2013 (figura 5) da cuenta del incremento de la confianza hacia nuestra labor entre los padres cuyos hijos no cuentan con retardo alguno.

## **3.3. Resultados respecto al objetivo C. Conseguir una práctica organizativa capaz de alcanzar los objetivos básicos**

Los resultados obtenidos respecto al objetivo del C se concretan en los obtenidos respecto a los sub-objetivos C que se indican a continuación

### **3.3.1. Resultados obtenidos respecto al objetivo C1. Desarrollar una planificación sistemática, coherente, exhaustiva, flexible, revisable y fiable respecto a los mecanismos de evaluación de su desarrollo**

Se han conseguido tasas superiores al 90% de cumplimiento de las programaciones, lo que revela, junto con otros indicadores, que se ha alcanzado un alto nivel de estandarización en el proceso de planificación curricular y de control de su desarrollo.

Por otra parte está generalizada entre el profesorado la aceptación de la supervisión interna respecto al desarrollo de la programación y de la planificación curricular.

### **3.3.2. Resultados respecto al objetivo C2. Generalizar la transparencia a todos los niveles, para asegurar que las decisiones se tomen sobre datos objetivos, dotándolas así de eficacia**

Se ha implantado el principio de “toma de decisiones a partir de datos” y se ha generalizado la aplicación de este principio, con un notable incremento de la información sobre las características y resultados del alumnado.

La aceptación de la supervisión interna, a la que se hacía referencia en el apartado anterior, se extiende también al cumplimiento de todos los acuerdos adoptados.

### **3.3.3. Resultados respecto al objetivo C3. Consolidar mecanismos de una continua, intensa y flexible colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, en orden a la consecución de los objetivos del centro**

Se ha producido una ruptura de la tradicional fragmentación departamental de los institutos. En el IES “La Flota” ha sido posible que todos los departamentos aporten sus recursos de apoyo a un proyecto global, sin que se hayan planteado problemas en el reparto de dichos recursos. El debate sobre la correspondencia entre lo aportado y lo recibido no se ha planteado.

Igualmente se ha producido una alineación de los intereses personales con los objetivos del centro, alineación que se ha puesto de manifiesto, entre otros indicadores, en la aceptación por parte del profesorado del incremento de sus horas lectivas para poder atender los requerimientos de las actuaciones previstas (40 horas en el 2012 de incremento total y 37 en el 2013, con el mismo profesorado).

### **3.3.4. Resultados respecto al objetivo C4. Consolidar entre el profesorado un sentimiento de satisfacción personal y profesional**

Las encuestas que cumplimenta regularmente al profesorado revelan una alta satisfacción con el funcionamiento del instituto.

### **3.3.5. Resultados respecto al objetivo C5. Consolidar mecanismos de eficiencia directiva, docente y de gestión**

Parece evidente que los resultados obtenidos respecto a la consecución de los objetivos C1, C2, C3 y C4 no se podrían haber con-

seguido sin la consiguiente puesta en marcha y consolidación de mecanismos de eficiencia directiva y de gestión.

Por otra parte los resultados obtenidos respecto al “objetivo A” y a sus correspondientes sub-objetivos serían indicativos de que se produce una eficacia docente, con mecanismos consolidados que asegurarían su continuidad.

## 4. Conclusiones para la replicación del proyecto

### 4.1. Conclusiones respecto al desarrollo del programa “Gestión de Calidad”

De la experiencia sobre los desarrollos de la normativa ISO 9001 se han podido extraer las siguientes conclusiones, que habrían de tomarse en consideración en la posible replicación del proyecto del IES “La Flota”:

- La estandarización de los procesos –docentes, organizativos y educativos en general– y en especial la estandarización del proceso de planificación y desarrollo del currículo, produce evidencias de mejora de los aprendizajes.
- La recogida de datos a todos los niveles sobre resultados, procesos y desarrollos en general, así como su tratamiento, análisis y divulgación, contribuyen a la mejora en todos los casos, porque son un elemento de motivación, tanto cuando son positivos (ánima a continuar) como cuando no lo son (ánima a cambiar), y porque otorgan realismo a las planificaciones, que pueden asegurar mejor la eficacia de sus previsiones al fundamentarlas sobre datos objetivos.
- Trabajar sobre los procesos docentes, organizativos y educativos en general, comparando las previsiones de la planificación (objetivos y procesos para su consecución) con los procesos que finalmente se han desarrollado, y de éstos con los resultados obtenidos, en la perspectiva de los objetivos propuestos, facilita el análisis de las causas de los malos resultados y centra la atención en lo que verdaderamente se hace y en cómo se hace. Además, trabajar sobre los procesos reduce y concreta los ámbitos de mejora a aquellos procesos que presentan mal funcionamiento o malos resultados, según un principio de economía y concentración del esfuerzo que posibilita la eficiencia.

- La continua revisión y mejora en la estandarización de los procesos parece el único mecanismo de mejora posible en un centro docente de grandes dimensiones como el IES “La Flota”.
- La aplicación de un modelo de gestión de la calidad, requiere de personal docente y directivo con una dedicación semanal concreta al desarrollo del proyecto, y con alta cualificación digital en el uso de bases de datos, hojas de cálculo y desarrollo web.
- El gasto en la aplicación y mantenimiento del modelo de gestión de la calidad es rentable si se toma en consideración la reducción que dicha aplicación y mantenimiento produce en el número de repetidores y en su coste, así como la mejora general que produce en los resultados académicos.
- Es necesario interpretar y trasladar correctamente al lenguaje educativo la normativa ISO 9001, lo cual requiere contar con el apoyo directo de educadores que previamente hayan trabajado dicha normativa, al tiempo que deben evitarse los asesores procedentes de sectores no educativos.

### 4.2. Conclusiones respecto al desarrollo del Proyecto de Gestión Autónoma de los Recursos Humanos de Apoyo

Como ya se ha indicado, el desarrollo proyectos de mejora de los procesos docentes para lograr alcanzar los objetivos curriculares con la totalidad del alumnado, que constituyen el núcleo de todo proyecto de mejora de la calidad educativa, se fundamentó en el caso del IES “La Flota” en la autonomía de gestión de los recursos humanos. Del desarrollo de dicha autonomía se han extraído las siguientes conclusiones, para el caso de su posible replicación:

- Cuando se ejerce la autonomía organizativa y de gestión, en especial sobre los recursos humanos, es posible la mejora de la oferta educativa y de los resultados y, además, se consigue una mayor implicación del profesorado en estos logros.
- La autonomía organizativa y de gestión de los recursos humanos es efectiva cuando se pone al servicio de la consecución de los objetivos incluidos en una planificación coherente, que estandarice procesos e incluya mejoras permanentes, y que se acompañe de un mecanismo de “rendición de cuentas”.
- La autonomía en la gestión de los recursos humanos, con la actual configuración del poder en los centros educativos, solamente se puede ejercer si se generalizan acuerdos entre el pro-



fesorado, que eviten la apropiación departamental o sectorial de los recursos humanos disponibles.

- En ausencia de acuerdos internos en el ejercicio de la autonomía aboca al centro a demandar decisiones a autoridades externas, ante la incapacidad del centro para tomarlas, o bien a adoptar decisiones salomónicas de reparto de los recursos humanos, sin más criterio que el de conseguir la igualdad o proporcionalidad en el reparto.
- Las direcciones de los centros educativos deberían contar con el suficiente poder para aplicar propuestas de mejora aún sin el acuerdo departamental, y al mismo tiempo deben contar con capacidad para contener el malestar que pudiera generarse, de forma que éste no amenace la estabilidad del proyecto y de su desarrollo.
- El consenso entre los miembros de la comunidad educativa –y en especial entre el profesorado– es un valor añadido que constituye un factor decisivo para desarrollar con éxito los proyectos de mejora, pero no pueden convertirse en requisito ineludible de dicho desarrollo.

## 5. Referencias

- IES “La Flota” (2000), *Qué alumnado llega a nuestro centro*. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/1r4of32mzhAwfFGbmoLXhKbgzJTtW3C8yitVzxqhk/edit?pli=1>
- (2012) *Proyecto de mejora de los resultados académicos en ESO a través de la reorganización de los recursos humanos de apoyo. La Sección de Enseñanza Personalizada y la Sección Bilingüe del IES “La Flota”*. Recuperado de: <http://issuu.com/ieslaflota/docs/proyectedeenseñanzapersonalizada>
- (2014 a) *Descripción de las diferentes secciones de ESO*. Recuperado de: <http://eso.ieslaflota.es/>
- (2014 b) *Descripción de los diferentes bachilleratos*. Recuperado de: <http://bachillerato.ieslaflota.es/>
- (2014 c) *Descripción de los ciclos formativos de cada Familia Profesional del IES “La Flota”*. Recuperado de: <https://sites.google.com/a/ieslaflota.es/fp/>
- (2014 d) *Características de la Formación Profesional Dual. Técnico en Cocina y Gastronomía*. Recuperado de: <https://sites.google.com/a/ieslaflota.es/fp/dual>
- REGIÓN DE MURCIA.CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO (2012). *Orden de 8 de mayo de 2012 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se autoriza al IES “La Flota” de Murcia, la implantación experimental del proyecto de mejora de los resultados académicos en ESO a través de la reorganización de los recursos humanos de apoyo*.  
Recuperado: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=aWVzbGFmbG9oYS5lc3xwZ2F8Z3g6MWM3MzIyMTIxMTM2YzAzYQ>





## RECENSIONES



### La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.

*Shirley, D.; Hargreaves, S*

*Barcelona: Octaedro, 2012*

Vivimos un momento de gran interés por la educación, a la que se atribuye la función de convertirse en eje del progreso humano, social y económico. La importancia que se otorga a las evaluaciones internacionales, como PISA (Programme for International Student Assessment), es un reflejo evidente de este interés. En ningún otro momento del pasado se ha dispuesto de más información que ahora sobre las políticas educativas y los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo que permite hacer un análisis urgente, pero no precipitado, desde el que orientar las políticas de mejora de la educación.

La reflexión sobre qué hacemos y qué podemos hacer para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, de todos los alumnos, ha conducido a los autores Andy Hargreaves y Dennis Shirley a realizar un estudio de las condiciones del cambio y de la mejora en educación a través de las vías seguidas en los sistemas educativos de los países desarrollados, desde los comienzos del estado del bienestar hasta la actualidad.

Este estudio titulado “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo” nos permite profundizar en la reflexión sobre aspectos tan actuales y tan relevantes como el papel del diseño de las políticas educativas en la mejora de los resultados, el control de la administración, los estándares educativos, la autonomía escolar, la evaluación y la rendición de cuentas, la participación y el compromiso profesional o el liderazgo.

Andy Hargreaves y Dennis Shirley reúnen una dilatada experiencia de trabajo en diferentes países y organismos internacionales, experiencia que integra tanto el nivel macro del conocimiento de los sistemas a través de complejos proyectos de investigación e intervención educativa, como el nivel micro de asesoramiento a profesores en el entorno escolar. Andy Hargreaves es titular de la cátedra Thomas More Brennan en la Escuela de Educación Lynch del Boston College, editor jefe de la revista *Journal of Educational Change* y editor principal del primer y segundo *International Handbook of Educational Change*. Fue cofundador y director del *International Centre for Educational Change* en el Instituto de Estudios de Educación en Ontario. Dennis Shirley es profesor de Educación en la Escuela de Educación Lynch del Boston College, editor jefe de *The Journal of Educational Change*, y presidente del Grupo de Interés Especial (SIG) sobre el Cambio Educativo de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Ambos publicaron en 2012

“The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence”, una continuación de la obra que aquí comentamos.

El trabajo objeto de la presente reseña parte de un recorrido por los contenidos y aspectos más relevantes de “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo”, para ofrecer finalmente una reflexión sobre algunos de los factores que intervienen en la mejora escolar.

### 1. Contenido

El punto de partida de “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo” es la identificación de tres vías de cambio en educación en el contexto internacional desde la II Guerra Mundial, preferentemente en entornos anglosajones, aunque los elementos analizados pueden reconocerse en otros contextos geográficos. Las tres vías del cambio educativo se analizan en el primer capítulo de la obra.

Los autores llaman a la primera vía de innovación e inconsistencia. Sitúan su origen en el final de la II Guerra Mundial con la creación del estado del bienestar y su extensión hasta la mitad de los años setenta. Un momento en el que las escuelas recibieron importantes recursos de los gobiernos y los profesores gozaron de una gran confianza por parte de los ciudadanos y de una gran autonomía para desarrollar los currículos, para experimentar e innovar. Sin embargo, señalan HARGREAVES y SHIRLEY (2012), la débil regulación, la falta de liderazgo en los centros para impulsar un esfuerzo consistente del profesorado o el poco conocimiento de los padres sobre la evolución de sus hijos en la escuela, desembocaron en una gran desigualdad en el trabajo de las escuelas y en los resultados educativos. La desconfianza en la educación y en el propio estado del bienestar aumentó con la recesión que siguió a la crisis del petróleo de 1973, que puso en cuestión el gasto social y la eficiencia de sistemas educativos.

Tras la inconsistencia de la primera vía, desde mediados de los setenta hasta finales de los ochenta, los autores sitúan un periodo de transición, un “interregno” que buscó la coherencia a través de una regulación centralizada, la promoción de estándares educativos, y del fomento de iniciativas descentralizadas, con un aumento de

opciones educativas para los jóvenes de barrios marginales, como las escuelas *charter* o las escuelas *magnet*, en las que los jóvenes se podrían concentrar en las áreas de interés en las que destacaban, o las escuelas secundarias especializadas en Reino Unido con el impulso de la formación profesional. Se redujo el gasto social y se aplicaron principios de mercado entre los proveedores de servicios públicos, lo que introdujo presión e iniciativa en el sistema estatal. Se pensaba, señalan los autores, que la correcta combinación de una mayor presión de mercado a través de diversidad de opciones, las directrices gubernamentales y los recursos locales elevarían la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Este aumento de la complejidad no impidió a las escuelas innovadoras que contaban con buenos directores cumplir con los estándares fijados por el gobierno y con sus misiones y objetivos particulares. Sin embargo, el éxito de las reformas dependía de un liderazgo eficiente, de una formación de alta calidad para profesores y del compromiso de los estudiantes con los cambios. HARGREAVES y SHIRLEY (2012) señalan como la principal causa que impidió el éxito de las reformas la falta de inversión del sistema en las personas, sin formación de directores, ni desarrollo profesional consistente de los profesores, ni del papel de los alumnos como agentes de la reforma.

Los autores sitúan a finales de los ochenta la llegada de segunda vía, la cual despertó la conciencia sobre las desigualdades educativas e introdujo la necesidad de afrontarlas con urgencia mediante políticas de centralización, con currículos prescriptivos unificados, estándares educativos, evaluaciones nacionales y la presión del mercado a través de la competencia entre los centros. Frente a la libertad caótica de la primera vía, los profesores se encontraron bajo la presión de las directrices y de la vigilancia del gobierno y la propia presión de los resultados. Los padres tuvieron mayor información y libertad para elegir las que consideraban mejores escuelas. Sin embargo, dicen HARGREAVES y SHIRLEY (2012), que la energía e iniciativa del interregno, el mercado y la diversidad acabaron debilitándose ante la burocracia, la estandarización y la uniformidad. El descenso de los costes de la calidad tuvo como consecuencia el aumento del abandono escolar, la reducción de las innovaciones y de la creatividad en el aula y afectó a los currículos de ciencias sociales, educación para la salud y estudios artísticos. También se vio afectada la continuidad laboral de los docentes, cuya profesión resultaba menos atractiva. Surgió la necesidad de una nueva vía en la sociedad y en la educación que permitiera restablecer la energía profesional y desarrollar los niveles de aprendizaje creativo y de destrezas esenciales para un conocimiento competitivo en la sociedad del conocimiento.

Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY (2012) se refieren a la tercera vía, surgida en la segunda mitad de la década de los noventa, como un “consenso en la mayoría de las democracias occidentales sobre el mejor camino hacia la paz, la prosperidad y el progreso”. Anthony GIDDENS (1998), director de la London School of Economics sentó sus bases teóricas. La idea era superar la idealización del estado de bienestar y la ideología del mercado. La tercera vía debía establecer combinaciones creativas de soluciones públicas, privadas y de voluntariado a los problemas sociales mediante lo que se llamó el “pluralismo estructural”. Se trataba de buscar el cambio y la mejora educativa a través de unir lo mejor del liderazgo y apoyo de los gobiernos y del dinamismo e innovación de los mercados,

superando tanto el descontrol y la desigualdad que se extendieron bajo la manta de la libertad del progresismo, como las prescripciones normativas que limitaron la capacitación de los docentes y las iniciativas en las escuelas, superando además el burocratismo y la competencia extrema.

En la tercera vía de la “nueva gestión pública” el gobierno establece objetivos específicos y proporciona supervisión, se anima a los educadores a construir redes de aprendizaje lateral para orientar los cambios, los ciudadanos acceden a la información sobre el rendimiento académico de los centros y los padres tienen la oportunidad de trasladar a sus hijos a colegios que alcanzan mejores resultados. El modelo de cambio combina presión, apoyo y liderazgo desde arriba; innovación, responsabilidad y desarrollo profesional desde abajo; junto con el aprendizaje lateral y el compromiso social de diferentes proveedores públicos y privados. La descentralización del sistema permitía a los centros una mayor libertad para desarrollar los procesos (autonomía) y les obligaba a un mayor control de la eficacia y eficiencia de sus resultados (rendición de cuentas).

En los sistemas de los países que impulsaron la mejora de la educación desde la tercera vía (Reino Unido, Ontario, Canadá y EEUU), los autores destacan características como el establecimiento de objetivos y la evaluación de rendimiento a nivel general y en cada escuela en lectura, escritura y matemáticas con publicación de resultados, el seguimiento a través de un sistema regular de inspecciones inversamente proporcional al nivel de éxito de las escuelas, la mejora de recursos como horas prescritas de lectoescritura y matemáticas, materiales de calidad, el tamaño de las clases, el aumento del personal de apoyo, la colaboración con empresas y universidades e incentivos para el trabajo en red, la colaboración entre escuelas o el impulso de liderazgo en la dirección escolar para fortalecer las estrategias de gestión del cambio en el sistema.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) consideran, sin embargo, que esta tercera vía se encuentra estancada porque sus estrategias han acabado imponiendo el control desde arriba, e imponiendo una cultura adictiva del presentismo que busca soluciones rápidas y apresuradas y que no ha conseguido devolver la pasión por la enseñanza o el placer de aprender. En el Capítulo 2 señalan tres senderos políticos como distractores de los ideales originales de la tercera vía: el sendero de la autocracia, el sendero de la tecnocracia y el sendero de la efervescencia.

Para los autores, la autocracia desconfía del “dejar hacer” y acaba transformando la estrategia de cambio en una reforma desde arriba que se muestra ineficaz porque su excesiva rigidez impide evolucionar y mejorar constantemente. En consecuencia, indican, se abandonan las reformas descentralizadoras y la autonomía de los centros, se establece un currículo prescriptivo y cerrado para los profesores, centrado en las destrezas lingüísticas y matemáticas. El sendero de la tecnocracia, afirman, “ha convertido la promesa de equidad, el compromiso público y la prosperidad económica en cálculos técnicos sobre el progreso académico del alumno”. No se trata, dicen los autores, de negar en la era de la información la importancia de los datos que nos permiten hacer un seguimiento de nuestro progreso, afrontar las responsabilidades por los resultados y que nos ayudan a tomar decisiones. Se trata de evitar la tecnocracia de los datos que margina el criterio moral y la responsabilidad profesional, se trata de no valorar lo que se mide, convirtiendo la enseñanza en un “entrenamiento” para el examen, sino de medir lo que se valora. Cuando los datos se usan para llevar a cabo reformas impuestas, continúan exponiendo, las escuelas aprenden a engañar al sistema para sobrevivir.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) sostienen que los datos estadísticos nos dicen cuando progresamos y cuando no, pero deben ser combinados con juicios profesionales en una cultura de aprendizaje compartido y sentido común. Cuando se usan los datos para contrastar enfoques innovadores sin ansiedad o sin intimidación entonces cobran un papel fundamental en la mejora del aprendizaje y del rendimiento. De este modo, dicen, los datos deberían permitir basar la praxis de los profesores en evidencias claras y objetivas de lo que funciona, identificar el mayor o menor rendimiento de las escuelas para asociarse a fin de mejorar o dar más información a los padres de lo que pasa en ellas.



Finalmente, el sendero de la efervescencia lo identifican con una expectativa apresurada y superficial del éxito y una “efervescencia colectiva” de celebración que favorece la obsesión por superar los datos del rendimiento inmediato en los exámenes, sin preguntarse si la enseñanza mejora.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) encuentran el anuncio de una cuarta vía en los valores de innovación y mejora presentes en el estudio del sistema educativo de Finlandia, la red innovadora y efectiva de la Federación de Escuelas Especializadas y Academias del Reino Unido (RATL), el movimiento democrático de la organización comunal en América y la experiencia de las escuelas en Tower Hamlets, a los que se refieren como cuatro horizontes de la esperanza.

En ellas destacan como principios para la mejora priorizar el aprendizaje y el rendimiento desde una visión inclusiva, atraer y retener a profesores de alta calidad y fomentar culturas profesionales de confianza, cooperación y responsabilidad, entre distritos y escuelas, entre redes profesionales y entre centros, utilizar la información y las evidencias para orientar la mejora e impulsar el compromiso de la comunidad.

La cuarta vía se presenta en el Capítulo 4 como una apuesta que “une las políticas gubernamentales, el compromiso profesional y el de la sociedad en torno a una visión inspirada y social de prosperidad, oportunidad y creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad”.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) destacan tres aspectos que contribuyen a la felicidad de las personas: los propósitos, el poder y las relaciones. Dicen que los profesores se sienten felices cuanto tienen propósitos claros, concretos y alcanzables, cuando están habilitados para controlar y ser responsables de su propia actividad laboral y cuando comparten estos propósitos con otros colegas. En la 4ª vía, los autores identifican seis pilares de propósitos y alianzas:

- Una visión inspiradora e inclusiva de la educación que vaya más allá de los resultados de Lengua y Matemáticas, coherente con las prioridades de las sociedades, con currículo variado, complejo, profundo y estimulante, centrada en la innovación y la creatividad en las sociedades del conocimiento.
- Un profundo compromiso público en la mejora del rendimiento de los alumnos con inversiones que eviten el despilfarro del Estado de la primera vía y que incremente la influencia de la escuela en la comunidad y la participación de los padres y de la propia la comunidad para construir mejores escuelas.
- El compromiso de los padres y de las comunidades, así como de las empresas que practican la responsabilidad social corporativa.
- La responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje y la colaboración con otros alumnos, asumiendo su papel como agentes del cambio, formando parte de sus planes de mejora y siendo partícipes de algunas de las decisiones que se toman en las escuelas.
- El aprendizaje personalizado, “aprendizaje para toda la vida”, “sobre la vida” y “para la vida” que profundice en las habilidades vitales como la creatividad, la innovación, la agilidad intelectual, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la flexibilidad y la adaptabilidad para cambiar, que conducirán las nuevas economías del conocimiento en el siglo XXI, y que abarque “virtudes más profundas y valores como el coraje, la compasión, el servicio, el sacrificio, el compromiso a largo plazo y la perseverancia”.

Para HARGREAVES y SHIRLEY (2012) el éxito de la cuarta vía está en involucrar a los profesores en los cambios que se pretenden, en conseguir profesores de alta calidad a través de la selección de los más aptos, pero también de fortalecer el aprendizaje permanente y la mejora profesional, basados en la experiencia y en la investigación. El desarrollo de comunidades de aprendizaje permite a los profesores trabajar con confianza, colaborar y compartir la responsabilidad, utilizan los datos de las evaluaciones para informar las

decisiones sobre sus prácticas y utilizar evidencias cuantificables para indagar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) consideran que la parte más difícil del cambio educativo no es el comienzo, sino cómo hacerlo durar y extenderse. El reto, señalan, es de qué manera juntar a personas diversas para trabajar en una causa común de mejora del aprendizaje con las capacidades y habilidades necesarias. Esta coherencia, dicen, se logra mediante cuatro catalizadores:

En primer lugar, el liderazgo sostenible que permite a los líderes ser capaces no solo de implementar mandatos externos, sino de hacer cambios por sí mismos, aumentado la efectividad al distribuir el liderazgo entre las personas de la organización. Para los autores, se trata de gestionar el cambio creando un capital social desde el conocimiento de las capacidades de las personas en la organización, no de un modo ensamblario.

En segundo lugar, las redes que permiten a los profesores y los centros aprender unos de otros.

En tercer lugar, la responsabilidad ante los resultados, incluso más allá de la rendición de cuentas. Sostienen que “la rendición de cuentas es lo que nos recuerda lo que queda por hacer cuando se ha perdido la responsabilidad”. HARGREAVES y SHIRLEY (2012) rechazan una lectura automática de los datos y abogan por la rendición de cuentas muestral y no censal, como ocurre en las pruebas internacionales, si bien consideran útil para cada escuela disponer de datos integrales, aunque confidenciales, sobre sí misma o de otras escuelas para dilucidar cómo y dónde mejorar. Destacan las consecuencias negativas de las pruebas censales nacionales cuando son la causa de posibles sanciones porque pueden tener como consecuencia la distorsión del proceso de aprendizaje para cumplir de un modo forzado con criterios de rendimiento.

En cuarto y último lugar, el tratamiento de la diversidad. Según HARGREAVES y SHIRLEY (2012), el error de la segunda vía es que trató de combatir la inconsistencia mediante una estandarización excesiva y una reducción drástica del currículo, ignorando la diversidad. “Cuando el currículo está excesivamente normalizado con detalle y se examina en exceso sobre él, se produce un desequilibrio o se ignoran los conocimientos e intereses de muchos grupos culturales, o bien se sobrecarga en el intento de abordar los intereses culturales de todos”. El resultado que destacan los autores es que “estamos subiendo el listón de la estandarización de la evaluación, mientras se están dando grandes cifras de abandono escolares por parte de los pobres y minorías”.

Para los autores “la cuarta vía es más bien un camino democrático y profesional hacia la mejora que construye desde la base, dirige desde las alturas y proporciona apoyo desde los lados”. En la cuarta vía se espera mucho de la escuela, pero la responsabilidad se comparte con los padres y otros agentes sociales y con los propios estudiantes que son una parte activa del cambio. “La cuarta vía promueve un cambio educativo a través de un aprendizaje más profundizado y exigente, una calidad y compromiso profesional y un vigoroso desarrollo de la comunidad y de la democracia pública”.

## 2. Algunas reflexiones sobre “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo”

Las políticas educativas de mejora han oscilado entre el control y la regulación normativa y administrativa (*top-down*), a través del establecimiento de estándares y el uso de evaluaciones externas, y el fomento de la descentralización y el compromiso de los centros y de los profesores a través de la autonomía escolar (*bottom-up*), así como de otros agentes de la educación. La cuarta vía permite comprender que los cambios hacia la mejora en educación dependen del reconocimiento de la complejidad como categoría esencial en la comprensión de la realidad y la necesidad de abordar los retos de la sociedad actual a través de soluciones integradoras y complejas que huyan del pensamiento dualístico excluyente.

La centralización y la descentralización son ambas necesarias, hacen falta estrategias de arriba abajo y de abajo a arriba (FULLAN, 2002), son imprescindibles la creatividad y el compromiso de los profesores, pero también el liderazgo político que debe estimular-

lo y regularlo. Sin ellas nos encontraríamos ante las consecuencias negativas de la primera y de la segunda vías. La mejora de la educación requiere apoyos y condiciones que permitan la innovación y la creatividad, pero no es posible que se extienda de un modo consistente sin una cierta presión y sin liderazgo.

En este contexto de cambio se hace precisa la participación y la colaboración de actores diversos y un ejercicio de liderazgo más centrado en la *autoritas* (capacidad de influir) que en la *potestas* (capacidad de imponer), que “agarre más suave”, como señalan HARGREAVES y SHIRLEY (2012), así como una regulación dinámica y creativa que no puede agotarse en el control normativo, sino que debe estar atenta al desarrollo de las estrategias y a la valoración de los resultados.

La cuarta vía sitúa como una de las causas del fracaso de las reformas educativas que no consigan llegar a lo que ELMORE (2010) llama el núcleo pedagógico: la transformación de las prácticas de los profesores y los centros. Para ELMORE (2010) “sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico”; esto es lo que constituye el “núcleo pedagógico”. Las escuelas que responden más eficazmente a las iniciativas de mejora escolar son aquellas que tienen un alto nivel de autonomía escolar, una cultura pedagógica compartida que ha superado el individualismo docente, que se concreta en un proyecto pedagógico propio. Estas escuelas desarrollan una “teoría de la acción” que es capaz de integrar lo pretendido y lo realizado, las visiones amplias, las estrategias más específicas y las actividades clave orientadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos, y someten regularmente su teoría a la refutación empírica y al consecuente reajuste para la mejora de los aprendizajes escolares de sus alumnos.

La falta de estructuración escolar y de liderazgo es una grave limitación para implementar procesos de mejora escolar. El verdadero reto para mejorar los resultados de todos los alumnos no está en mejorar de modo aislado la competencia de los profesores para enseñar, sino en conseguir que todos los profesores en cada centro desarrollen una práctica docente coherente y de calidad. Sigue sorprendiendo que las escuelas, cuya misión está tan estrechamente vinculada al aprendizaje, no estén organizadas para facilitar el aprendizaje permanente de los profesores y de la propia organización y, del mismo modo, que los habituales procesos de evaluación no lleguen a considerar las prácticas docentes.

Los resultados de las evaluaciones internacionales nos dicen de forma recurrente que las diferencias en los resultados se producen no tanto entre centros, sino entre los alumnos de un mismo centro. Por lo tanto, la mejora escolar a gran escala no puede depender de manera exclusiva de reclutar y recompensar a los buenos profesores. La mejora de la competencia docente es fruto de “aprender a hacer lo que hay que hacer” en el lugar de trabajo, no sólo de la formación inicial. La mejora a gran escala es propiedad de las organizaciones. Las organizaciones que mejoran lo hacen porque crean acuerdos acerca de las metas e impulsan los procesos internos mediante los cuales las personas aprenden a hacer lo que hay que hacer para conseguir resultados.

Andy HARGREAVES y Michel FULLAN (2012) en su libro “El Capital Profesional” sostienen que el capital social es más importante que el capital humano para la mejora de la educación y de los resultados escolares. Una escuela con un alto capital social, con una cultura y una organización que promueve la colaboración entre los docentes, permite desarrollar la competencia del profesor para enseñar. Profesores con baja competencia personal en centros con buen capital social mejoran sus resultados. El éxito de una educación para todos no es el resultado de una suma de individualidades.

Las reformas educativas basadas en estándares responsabilizan a las escuelas y a sus profesores del aprendizaje de sus alumnos; lo que estos aprenden es consecuencia de lo que ocurre en la escuela. La cuarta vía rechaza la estandarización de la educación a la que atribuye limitar la innovación y la creatividad, la capacidad de entender y tratar con la diversidad, provocando crisis de motivación en los profesores y el abandono profesional. No obstante, es preciso diferenciar entre el uso de los estándares y la estandarización, mantener un equilibrio entre los estándares externos, que pueden ofrecer estímulos para la mejora, y la autonomía escolar, que es el motor del cambio interno y que permite adaptar los estándares al contexto del centro. Los estándares relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la propia organización pueden constituir un medio para impulsar los procesos de mejora escolar y sus resultados. Ahora bien, si se entiende la autonomía de la enseñanza como el respeto incuestionable a las decisiones de cada profesor sobre qué enseñar y cómo enseñarlo sólo cabe la iniciativa individual como forma de mejorar las prácticas. ELMORE nos recuerda que “hay motivos para que los educadores públicos sean más mesurados en sus críticas a la reforma basada en estándares. Lo único que podría ser peor que exponer el núcleo técnico de la educación al escrutinio y al debate público sería no hacerlo y dejar que los objetivos sociales de la educación pública se transformen en materia de gustos y preferencias individuales”.



La cuarta vía reconoce la evaluación como un instrumento imprescindible de la mejora, pero establece críticas duras sobre algunos usos de las evaluaciones externas y la rendición de cuentas que caen en la precipitación y la superficialidad. Si no queremos regresar al romanticismo espontáneo y estéril de la primera vía es preciso arbitrar mecanismos que incentiven la motivación y el compromiso de los profesores y de los centros. El problema es cómo conectar la evaluación y la rendición de cuentas con las prácticas de mejora. Las mediciones externas ofrecen información muy general sobre el desempeño que no sirve para facilitar la toma de decisiones sobre cómo enseñar. La rendición de cuentas requiere incorporar los conocimientos y habilidades necesarios para mejorar este desempeño, los profesores necesitan saber no solo qué deberían hacer para mejorar, sino cómo hacerlo. Si no se produce previamente una rendición de cuentas interna, las escuelas tienden a implementar las medidas impuestas por los sistemas externos de manera superficial, sin interiorizar los valores de responsabilidad y eficacia.

“La existencia de un sólido sistema de rendición de cuentas interno es condición para una respuesta efectiva de la escuela ante las exigencias externas” (ELMORE, 2010). El grado de coherencia en torno a las normas, los valores, las expectativas y los procesos, el enfoque curricular y pedagógico, y las discusiones regulares sobre la práctica docente y el desempeño escolar condicionan la respuesta del centro ante la rendición de cuentas externa. Esto exige crear en el centro un ambiente normativo en el que los profesores se responsabilizan de los resultados de los alumnos y abrir la práctica docente a la observación directa y al análisis, rompiendo el aislamiento en el que se desenvuelve con demasiada frecuencia el trabajo de los profesores. Para muchos profesores la rendición de cuentas es un concepto sin mucha incidencia en su trabajo y, en la mayor parte de los casos, tiene más que ver con las creencias y valores individuales que con acuerdos formales y explícitos. Las escuelas con bajas capacidades o sistemas de valores colectivos poco consolidados y organizaciones atomizadas no utilizan la rendición de cuentas para la mejora, y pueden sucumbir a la tentación de tratar que sus alumnos aprueben los exámenes sin mejorar los contenidos y la docencia y centrarse en aquellos alumnos que cumplen con los estándares, relegando la atención sobre los alumnos con más dificultades.

El problema de las reformas educativas es pedir a las escuelas que hagan cosas para las cuales no están preparadas. La mejora del desempeño docente y de los resultados de aprendizaje de los alumnos requiere incrementar el capital profesional y social de las escuelas, el desarrollo de la capacidad para producir los resultados. Cuando los sistemas de rendición de cuentas derivan hacia la regulación y el control jerárquico y no brindan el apoyo necesario para mejorar, se produce una apariencia de cambio, que mueve lo superficial pero mantiene inerte lo profundo de los procesos de enseñanza, como el mar bajo la tempestad. La autonomía de las escuelas es un medio para impulsar el desarrollo del capital profesional y del desempeño docente, pero es también el resultado de un proceso de capacitación de la propia organización que requiere reconocimiento, apoyo y exigencia.

La cuarta vía focaliza en el liderazgo la capacidad de conectar las políticas educativas con el desempeño en las escuelas. “Un cambio sin liderazgo no tiene oportunidad de ser sostenible”.

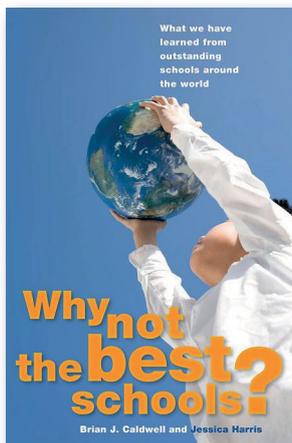
En este sentido debe destacarse el liderazgo de los directores que desarrolla una función catalizadora que permite garantizar la coherencia entre los esfuerzos hacia la mejora desde arriba y desde abajo, así como las colaboraciones laterales con agentes educativos en el entorno del centro. Los objetivos del sistema conviven de este modo con los objetivos del centro y encuentran en estos últimos su necesaria contextualización. El liderazgo como práctica de la mejora se centra en el desarrollo del “núcleo pedagógico”, es por tanto un liderazgo pedagógico enfocado a facilitar los procesos que desarrollan el aprendizaje y la mejora, comprometido con el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los profesores, el nivel de los contenidos y el papel activo de los estudiantes. A medida que el proceso de mejora avanza se requiere un liderazgo más distribuido, desarrollar liderazgo facilitando que más personas en el centro, líderes formales o no formales, puedan ejercerlo de modo efectivo mediante la creación y difusión de un cuerpo de conocimientos y habilidades asociados al ejercicio del liderazgo. El liderazgo distribuido, como señalan HARGREAVES y SHIRLEY (2012) en “La cuarta vía”, no significa que nadie sea responsable del funcionamiento de la organización, sino asumir que liderar en una cultura de cambio es extender el liderazgo (FULLAN, 2002). “Los líderes directivos tienen como función primordial desarrollar las competencias y conocimientos de las personas, crear una cultura común, generar relaciones productivas y responsabilizar a las personas por sus contribuciones” (ELMORE, 2010).

## Referencias bibliográficas

- ELMORE, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in every School*. New York & London: Teachers College Columbia University and Ontario: Principals Council.

*José Manuel Arribas Álvarez*

*Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Miembro del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.*



## Why not the best schools?

**Caldwell, B.; Harris, J.**

*Camberwell Victoria: Hacer Press. (2008)*

El concepto de “mejores escuelas” es entendido de acuerdo con la idea de que pueda ser un valor que todos los centros escolares pueden conseguir, más allá de sus características contextuales; logros medibles y universales a los que todos los centros puedan aspirar. Sobre esta premisa, el libro titulado “*Why not the best schools?*” ofrece dos respuestas importantes para las Ciencias de la Educación. Por una lado, nos encontramos con una respuesta operativa a la realización de pruebas de evaluación sistemáticas y comparadas. Sin perjuicio de que puedan servir para describir índices de logros en los diferentes contextos y de distintas destrezas, emerge con fuerza la función de identificación del grado de consecución de los objetivos propuestos en los diferentes sistemas educativos. Más allá de medir un nivel determinado, esas identificaciones resultan sumamente válidas para, tras su análisis, comprender cuales son las influencias merecedoras de atención tanto para el cambio como para que sean potenciadas. Este hecho cobra una gran relevancia impulsando la cultura de la evaluación como integrante de procesos activos de mejora continua.

Unido a ello, nos encontramos con la segunda respuesta; esto es, con la comprensión de funcionamientos asociados a logros altos. El libro describe características transferibles de centros. El objetivo, repercutir en los funcionamientos de escuelas con logros más modestos y puedan activar vías de cambio hacia la mejora, otro gran reto para la Pedagogía contemporánea. Así, encontramos la identificación de dimensiones universales del funcionamiento de los centros educativos que aparecen directamente implicados en determinadas formas, con los altos logros que obtienen. Dimensiones que, por su carácter moldeable, se muestran adaptables a cada contexto; y, en cualquier caso, activan el pensamiento sobre el valor de la educación y su mejora, con todo lo que ello supone.

A continuación, se muestran las ideas principales que se recogen en esta publicación de Caldwell y Harris.

### 1. ¿Por qué conformarse con menos de lo mejor?

En una convención realizada en 2008 se formuló la cuestión de por qué no plantearse que pudieran las mejores escuelas corresponder a Tasmania? El tema tenía mucha miga ya que Tasmania era el país que había obtenido los resultados más bajos en las pruebas denominadas PISA (*Program for International Student Assessment*), realizada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en 2006.

Detrás de aquel planteamiento latía la idea de que la obtención del éxito escolar pudiera estar asegurado para todos los estudiantes, independientemente de las desventajas socioeconómicas que pudieran contar sus contextos de vida. Sin lugar a duda, un reto clave en el propósito de los centros educativos de todo el mundo.

Aquella iniciativa cobró sentido cuando los autores de este libro, publicaron en un diario de Tasmania un artículo en el cual se describieron cuestiones relacionadas con el sistema educativo de Finlandia, siendo éste el que mejores logros obtenía en las pruebas PISA. Pocos días más tarde, en un artículo de opinión, alguien publicó algo así como “si leo una vez más algo sobre las maravillas de la educación en Finlandia y cómo nosotros deberíamos copiarles, me temo que vomitaré”. Se cuestiona así el sentido de estas publicaciones considerando que quizá Finlandia no puede ser una referencia para el cambio educativo en Australia, ya que son dos contextos distintos con dos realidades educativas diferentes. Surge así la discusión sobre la función de las pruebas de evaluación a niveles internacionales y los modos de la transferibilidad de los contextos en los que los logros son altos.

En otras publicaciones, se destacaron los logros de una escuela de primaria en Melbourne; allí se había incrementado el nivel de lectura significativamente desde el año 1998 al 2004, a pesar de que la posición contextual de las familias era una de las menos favorecidas en el país.

La cuestión de la transferibilidad o la adaptabilidad, de unos países a otros, de características, de perfiles que pruebas como PISA muestran de los sistemas educativos, es un motivo por el que los responsables políticos viajan a Finlandia. Esto es, para averiguar cómo lo hacen. Sin embargo, quizá sería bueno completar el itinerario y realizar otro viaje a Tasmania, ya que ahí se han producido cambios, cambios de mejora que merecerían ser estudiados para identificar factores asociados que pudieran ser replicados.

El libro nos muestra la importancia de la utilidad de las pruebas de evaluación de los sistemas educativos siempre y cuando éstas sean válidas para mejorar los distintos sistemas. Si Finlandia obtiene mejores puntuaciones, quizá debería tomarse en serio el trabajo del análisis de las formas de trabajo que procuran esos resultados y, posteriormente, estudiar la transferibilidad de estas estrategias pedagógicas y políticas en contextos en los cuales las puntuaciones han sido menos altas.

En el trabajo que se presenta, se identifican dimensiones diferentes a las que se les responsabiliza de los logros que se obtienen en esas escuelas. Los autores llevaron a cabo una investigación con el objetivo de proponer una propuesta formativa que provocara la transformación tan deseada en los centros escolares a nivel internacional. Para ello, consideran varios trabajos ya realizados, pero sin duda uno de los más relevantes es el que corresponde a *Teaching Australia* (2007) también llamado el trabajo McKinsey. De ellos se desprende la base conceptual que identifica las siguientes dimensiones clave como variables fundamentales a estudiar. Son las siguientes:

El capital intelectual, referido al nivel de conocimiento y habilidad de los que trabajan en o para la escuela.

El capital social, que se refiere a la fuerza de sociedades formales e informales y redes que se implican en la escuela y todos los individuos, agencias, organizaciones e instituciones que tienen el potencial para apoyar y ser apoyado por la escuela.

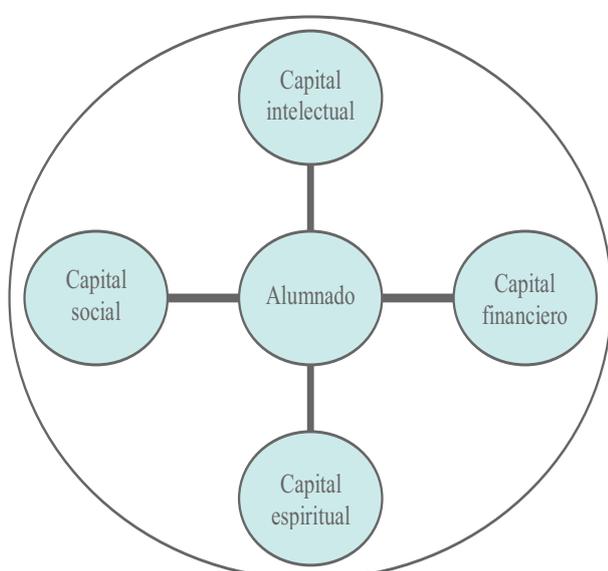
Capital espiritual, o la fuerza del objetivo moral y el grado de coherencia entre valores, creencias y actitudes sobre la vida y el aprendizaje (para algunas escuelas, el capital espiritual conlleva una fundamentación religiosa; en otras, en cambio, la base espiritual se constituye de valores éticos compartidos por los miembros de la comunidad).

El capital financiero se refiere a los recursos económicos disponibles para diversas necesidades de la escuela.

Finalmente, la gobernanza es entendida como el proceso por el cual la escuela construye su capital intelectual, social, financiera y espiritual y los dispone para alcanzar objetivos determinados.

En la figura 1 se muestra la relación entre estas dimensiones:

**Figura 1.**  
**Cuatro clases de capital para la transformación de la escuela**  
**La gobernanza**



Sobre esta base, los autores desarrollan el estudio denominado Proyecto Internacional de la Formación para la Transformación de la Escuelas, que realizaron en 2007 y que describen en el libro en términos generales. El trabajo perseguía dos objetivos; uno de ellos, describir dimensiones comunes que actuaban bajo liderazgos diversos. Para ello, organizaron y llevaron a cabo 22 talleres en los que participaron escuelas de Australia, Croacia, Reino Unido, Malasia, Mauritania, Holanda, Filipinas, Singapur y Gales. En la segunda parte del estudio se realizó el estudio de casos en 6 países diferentes, fueron los siguientes: Australia (7 escuelas), China (5), Reino Unido (5), Finlandia (5), Estados Unidos (5), Gales (5). Para cada uno de estos países se publicó un libro específico que describe el caso estudiado.

## 2. Aprender de los mejores

En este capítulo, se reflexiona sobre las pruebas evaluativas que se ocupan de los logros de los estudiantes. Se centran en particular en aquello que surgió durante el desarrollo del Proyecto Internacional de la Formación para la Transformación de la Escuelas.

Según los autores, no se tuvo la intención de cuestionar las conclusiones o los estudios más tempranos que condujeron al modelo en la figura 1. Esta base se desprende con facilidad de otros estudios

al alcance de cualquier persona interesada en el tema, puede encontrarse en otras publicaciones.

Sin embargo, a partir de los hallazgos que los autores confrontan, tratan la cuestión de la autonomía de la escuela desde nuevos puntos de vista, mostrando otras perspectivas que refuerzan la idea del empoderamiento en cuestiones vinculadas a la gestión escolar.

## 3. La calidad de las escuelas nunca superará la calidad de su personal

Los investigadores presentan evidencias y ofrecen directrices sobre la importancia del capital intelectual de las escuelas y los sistemas escolares. El capital intelectual se refiere al nivel de conocimiento y habilidades de las personas que trabajan en o para los espacios escolares. Las escuelas en una variedad de entornos de seis países han construido su capital intelectual; se entiende que el capital intelectual es el motor principal para la creación de las escuelas eficaces.

## 4. El apoyo de toda la comunidad

En este apartado se presentan evidencias de la importancia de la relación del centro escolar con el resto de la comunidad. El capital social se refiere a la fuerza de las asociaciones y redes formales e informales que involucran a la escuela, los padres, la comunidad, los negocios y la industria; de hecho, todas las personas, agencias, organizaciones e instituciones que tienen el potencial para apoyar y ser apoyados por la escuela. Se proporcionan ejemplos de cómo las escuelas y los sistemas escolares, y los esfuerzos de otros sectores, incluidas las empresas, a menudo son rechazadas sin razones demasiado justificadas.

## 5. Cuestiones de espíritu

Es tratado el tema del ideario del centro educativo. El capital espiritual explica la fuerza de la propuesta moral y de la energía que conlleva el grupo que acuerda y consigue la coherencia en los valores, creencias y actitudes sobre la vida y el aprendizaje. Bien sean propósitos religiosos o bien sean de otro tipo, en estas escuelas las creencias aparecen como sólidos compromisos de grupo estrechamente vinculados al pensamiento de cómo hacer educación, profesión y crecimiento personal. Los autores resaltan que tanto en las escuelas de redes públicas como en las redes privadas de logros altos, las estructuras en los idearios están claras y marcadas, aunque los contenidos de unos y de otros varíen.

## 6. “Más dinero” no es suficiente

Se reconoce la importancia de los recursos económicos para que las escuelas desarrollen sus propósitos y lleven a cabo sus proyectos educativos. El capital financiero se refiere al dinero disponible para apoyar a la escuela. En el capítulo 6 se ofrecen ejemplos de cómo las escuelas, en una variedad de entornos de seis países, han construido su capital financiero. Un tema clave es que el dinero es importante y se necesita más. Esa importancia sin embargo, es relativa, ya que en cada caso el dinero se ha implementado en las escuelas y los sistemas escolares de manera propia.

## 7. Liderazgo en la gobernanza

Se presenta la evidencia y se ofrece directrices sobre la importancia de la gobernanza en las escuelas y los sistemas escolares. La gobernanza es el proceso a través del cual la escuela construye su capital intelectual, social, financiera y espiritual y los organiza para lograr sus metas. Existe una dimensión, a nivel operativo, que se presenta como de carácter excepcional. En torno a este concepto, se observa un gran avance; la lectura que se realiza en este libro sobre la gobernanza y los liderazgos en los centros excelentes va más allá de interpretaciones tradicionales de las formas de gobernar. El texto muestra otros liderazgos que están por encima de la preocupación



de las direcciones en estructuras, funciones, responsabilidades y rendición de cuentas.

## 8. Avance decisivo en la transformación

Se presenta un resumen de las prácticas más comunes en todas las escuelas estudiadas en el proyecto internacional. A continuación, se demuestra cómo las cuatro formas de capital pueden conducir o energizar la gama de modelos para el liderazgo escolar, en cualquiera de sus formas. También se presta atención a una serie de cuestiones relacionadas con las escuelas públicas y privadas

## 9. Diez estrategias para una revolución educativa

Se realiza una propuesta integrada de diez puntos, un plan de diez años para una revolución educativa que provocaría la transformación de las escuelas de Australia. Se establece el contexto, considerando en detalle las grandes ideas que a modo de conclusión emergieron en la cumbre de *Australia 2020*. En esta obra, los autores tratan de demostrar la coherencia entre estas ideas y los hallazgos en el proyecto internacional para dar un marco coherente a la propuesta para la transformación de las escuelas. La orientación hacia el futuro se extiende en el contexto del proyecto de Enseñanza de Australia para desarrollar la capacidad de liderazgo estratégico que comenzó con la definición de escenarios para el futuro de las escuelas que figuran entre las orientaciones para la enseñanza para futuros inciertos.

La propuesta de Caldwell y Harris para conseguir la mejora de las escuelas hacia la excelencia integra las 10 estrategias siguientes:

### 9.1. Currículo nacional

Cuatro de los seis casos estudiados disponían de *currículo* nacional; menos Australia y Estados Unidos, todos los demás. Los autores piensan que saber hacia dónde dirigirse puede facilitar la labor, aunque el camino no esté marcado del todo. Estructuras abiertas, que presuponen las competencias de los profesionales de la educación, dotan de confianza para construir el país, a través de la educación.

### 9.2. Vanguardia en el conocimiento y las habilidades

Se refieren a la formación de los docentes y los educadores en general. La estima de estos profesionales no debe ser malgastada socialmente; en Finlandia son considerados tanto como los médicos

o los ingenieros. Se debe dotar de recursos a la educación y debe ser una profesión bien remunerada, pero de exigencia alta en conocimiento.

### 9.3. Nueva estructura política que ordene la educación, la economía y la sociedad

La educación no puede ser una isla en la sociedad. Las políticas gubernamentales deben potenciar sistemas educativos concordantes con las necesidades sociales y económicas de los países. Las habilidades que se adquieren para desarrollar profesiones concretas, deben ser trabajadas junto con el oficio, de manera que la capacidad de las sociedades para emplear a las personas debiera ser real y ajustable a las necesidades de las comunidades y de los ciudadanos que las constituyen. En cuanto a las formaciones de niveles superiores, deberían ser consideradas canteras de profesionales que requieren altos grados de compromiso con la formación y el desempeño de tu trabajo. La evaluación como herramienta para la regulación de estos mecanismos se vislumbra como algo necesario y debidamente organizado.

### 9.4. Una apuesta por las pruebas nacionales

Si se deben realizar pruebas a nivel internacional, parece que no resulta descabellado pensar en medidas a nivel nacional; no sólo por los resultados explícitos y la información que podrían aportar estas pruebas, sino también por el incremento de formación tanto para los docentes como para los estudiantes en la cultura de la evaluación. Significa, por un lado, la cultura del esfuerzo que puede contribuir a facilitar la claridad en los objetivos a conseguir y, por otro, la adquisición de las destrezas propias para la realización de estas pruebas.

### 9.5. Compromiso de la comunidad en general con la escuela

Tanto las empresas como las entidades culturales o sociales deben mostrar su implicación con la formación de los estudiantes del ahora para garantizar la calidad del mañana correspondiente a todos y todas. Tanto a nivel formativo como en términos económicos la red debería consolidarse en torno al centro educativo a través del compromiso social.

### 9.6. Financiación basada en cubrir las necesidades razonablemente

Mecanismos de financiación que potencien la transparencia y garanticen que tanto los fondos públicos como los privados cubran los aspectos básicos y necesarios en todos los centros educativos, en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y de formación de los docentes.

### 9.7. Innovación en la gobernanza

Se muestra como clave para el cambio y la innovación, especialmente en la red pública. Los poderes y las direcciones deben ser innovados y deben de proveerse de sistemas que les procure formación específica y que permita la participación y los liderazgos influyentes.

### 9.8. Un nuevo concepto sobre la relación entre las redes pública y privada

Otra de las claves que proponen para la transformación de las escuelas es lo relativo a la asignación de los fondos a las escuelas privadas o públicas. Según ellos, los fondos deberían distribuirse en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y no en función de las propiedades de cada escuela como sucede en algunos casos que han estudiado (Australia).

### **9.9. La evidencia está en el grado de autonomía de la escuela.**

Proponen trabajar por una mejora en la autonomía de los centros educativos, traduciéndose esto en incrementar las opciones que los centros públicos pudieran desarrollar; de igual manera se entiende la autonomía y la libertad de acción junto con una mayor responsabilidad para con las labores llevadas a cabo así como más acciones que supusieran la rendición de cuentas.

### **9.10. La transformación de las escuelas, tarea para el siglo XXI**

Según el texto objeto de esta recensión, casi todos los centros, y especialmente los correspondientes a las redes públicas, requieren ser transformados o mejorados en los términos que se señalan en su investigación. No solo en sus edificios, sino también en sus dimensiones pedagógicas y sus estrategias administrativas. Sugiere que estas tareas sean llevadas a cabo durante el siglo XXI. Para ello, las escuelas deben seguir evolucionando, y para que el desarrollo se dé en el sentido adecuado, deben contar, además de con tiempo y dedicación, con el esfuerzo de los investigadores en el campo. Encontramos en esta obra una propuesta de mejora de las redes educativas de Australia para obtener mejores logros, entendidos éstos como habilidades conceptuales medidas por las pruebas internacionales tales como PISA. Para ello, realizan un estudio que supone el análisis de diferentes sistemas educativos en varios países. El

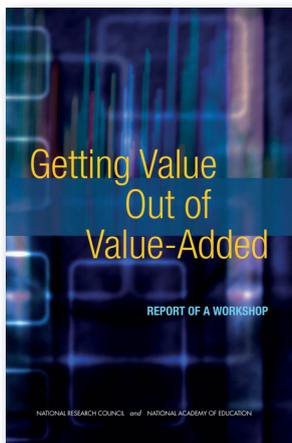
objetivo es realizar una propuesta de mejora para desarrollar la eficacia de los centros educativos. La propuesta consecuente, integra estas diez estrategias clave que ofrecen pistas a tener en cuenta no sólo de cara a cualquier estudio sobre eficacia de centros escolares, sino también en cuestiones de planificación escolar que repercutan en cualquiera de las dimensiones que conciernen a la educación.

### **Referencias bibliográficas**

TEACHING AUSTRALIA (2007) *Teaching for Uncertain Futures*. Acton, ACT: Teaching Australia.

*Verónica Azpillaga Larrea.*

*Profesora Agregada en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.*



## Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop

**Braun, H.; Chudowsky, N.; Koenig, J**

Washington, D.C.: National Research Council & National Academy of Education: The National Academies Press, (2010)

Es esta una obra breve, pero fruto de muchas horas acumuladas de debate, actual pero en realidad de hace 6 años, en inglés y con numerosos términos técnicos cuya traducción es, en bastantes ocasiones, poco parecida a la literal.

Como siempre, es preciso hacer algunas aclaraciones antes de entrar en el nudo de la cuestión. Así, el hecho de que se hable de algo ocurrido en 2008 es la razón para que nos expresemos en pasado. Todos los participantes en el debate eran ciudadanos de los EE. UU. y los casos a los que aluden tratan sobre los sistemas educativos nacional y estatales de ese país. Por nuestra parte y con ánimo de generalizar, se procurará eludir las referencias a las particularidades de su sistema educativo. Junto a ello, cabe añadir que los nombres originales de los organismos no serán traducidos. Además, dado que el término está presente con profusión a lo largo del presente texto, nos referiremos al valor añadido por sus siglas VA y a los métodos correspondientes como MVA.

Este texto de la presente reseña se organizará como los capítulos de la obra de referencia, que se corresponden con los distintos paneles de especialistas. Con el fin de contextualizar el debate, se empezará cada capítulo identificando a moderador y participantes de cada panel. También enmarca el ambiente del debate conocer que las participaciones estuvieron limitadas a 20 minutos.

Empezaremos por la organización del evento. Para situarnos, sobre todo en el tiempo, hay que remontarse al año 2005, en el que el National Research Council (NRC) y la National Academy of Education se plantearon la organización de un taller para analizar y llegar a acuerdos y guías de utilización apropiada de los MVA para los responsables de las políticas educativas. La financiación correspondió a la Carnegie Corporation de Nueva York, fundación que persigue promover el avance y la difusión del conocimiento y el entendimiento.

El comité directivo estuvo formado por personas expertas en tests educativos y sistemas de rendición de cuentas, así como en metodología del VA desde la Economía y la Estadística y los sistemas estatal y local de los EE. UU. para planificar, facilitar las discusiones del taller y supervisar la redacción del informe. Su presidente fue Henry Braun. (El lector podrá observar que en esta reseña no se reflejan los nombres propios de los autores de las distintas participaciones.)

El taller se celebró bajo el nombre de “Workshop on Valued-Added Methodology for Instructional Improvement, Program Evaluation, and Educational Accountability” (Taller sobre la Metodología del VA para la Mejora de la Enseñanza, Evaluación de Programas y Rendición de Cuentas en Educación) los días 13 y 14 de noviembre de 2008 en Washington DC.

A quien le interese puede adquirir el informe del taller en formato pdf en la dirección < [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=12820](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12820) >. Pero en lo que se refiere a la documenta-

ción completa, cuando se publicó la obra en cuestión, el año 2010, los documentos de los antecedentes y las transcripciones del taller estaban publicados en el sitio web de la NRC: < [http://www7.nationalacademies.org/bota/VAM\\_Workshop\\_Agenda.html](http://www7.nationalacademies.org/bota/VAM_Workshop_Agenda.html) > aunque en la actualidad esta página parece no estar operativa.

Como se ha dicho, los objetivos del taller se centraron en producir material para asistir a los responsables políticos en lo positivo y negativo de estos modelos, así como en su implementación; también se consideraron importantes la difusión de las ideas fundamentales del taller como paso inicial al examen de la investigación y su aplicación en circunstancias políticas específicas. Sin embargo, no se lo consideró como una revisión exhaustiva del estado de la cuestión acerca de la metodología de VA ni para generar conclusiones o recomendaciones de consenso, sino que se centró en la identificación de ideas, temas y consideraciones que contribuyan a la comprensión del papel actual de los MVA en el ámbito educativo.

Como el lector puede comprobar, aparentemente parece haber un problema de coordinación o de puesta en común entre los diversos actores. Sin embargo, la redundancia de planteamientos, problemas y soluciones es inevitable cuando se agrupan los temas para estructurar las limitaciones temporales y ordenar los materiales en presentaciones y debates en que intervienen tantos participantes.

Para el estudioso ávido hay que destacar que no se encontrará ninguna ecuación ni ningún otro contenido en formato matemático. Para quien conoce los formalismos matemáticos de estos modelos esto puede suponer tener que, como mínimo, imaginarlos o reconstruirlos. Para el resto quizá sea un alivio.

Para terminar esta presentación, cabe efectuar una puntualización terminológica. En inglés el término es test, y es en español prueba la traducción más correcta. Sin embargo, en el resbaladizo campo de lo relacionado con los métodos estadísticos —pues ahí se sitúan los MVA se enfoque como se quiera— el término “prueba” tiene un significado muy distinto al habitual; y no sería aclaratoria una frase como “la prueba de comparación de las medias...”

### 1. Introducción a los MVA

Este apartado no corresponde propiamente a ningún panel y reúne un material que se puede encontrar en los manuales más o menos especializados al respecto. Como un muy breve resumen orientativo sobre sus contenidos, se comienza con el marco histórico y su ámbito geográfico de utilización. Le siguen los fundamentos del VA y de otros modelos de evaluación, su utilización, investigación y áreas de aplicación.

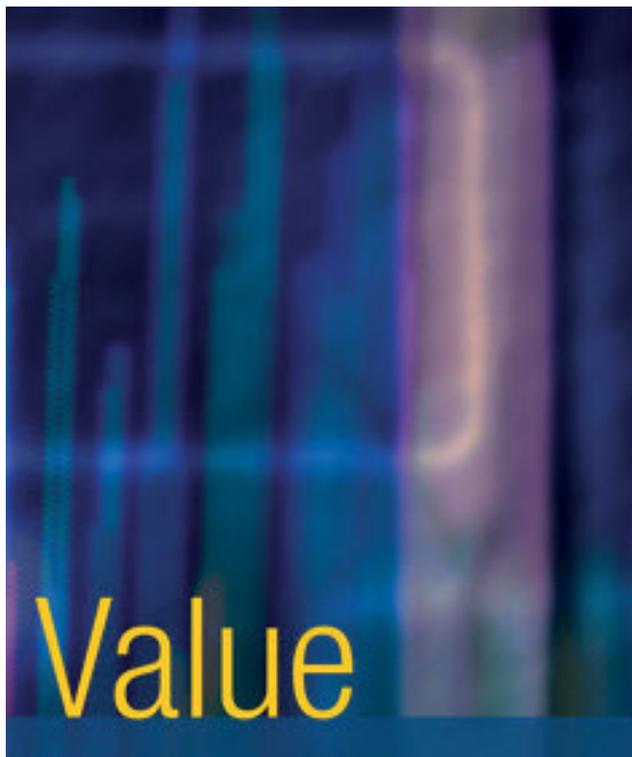
## 2. Utilización y consecuencias de los MVA

Se desarrolló en el Panel 1, cuya moderadora fue Jane Hannaway (Education Policy Center), con presentaciones de John Easton (Consortium on Chicago School Research), Derek Briggs (University of Colorado), debates de Robert Gordon (Center for American Progress) y Brian Stecher (RAND Corporation), para terminar con un debate sobre los principales mensajes dirigido por Henry Braun (Boston College) y Lorrie Shepard (University of Colorado at Boulder).

La utilización de los MVA ha tenido una serie de consecuencias relacionadas, entre otras, con los llamados objetivos de alto impacto; éstos consisten en intercambiar unos considerables incentivos por una modificación del proceder de profesores y administradores, de manera que los educadores trabajen más o incorporen diferentes estrategias educativas para mejorar el rendimiento estudiantil. Se mencionaron también algunas consecuencias no deseadas debido a la comparación del trabajo de los profesores, que puede conducir a una reducción de la cooperación entre los del mismo centro; por otra parte, recompensar el VA a nivel de escuela puede generar un problema de oportunismo.

En el apartado de la utilización actual de los MVA (actual se refiere siempre a la fecha del taller, es decir, 2008) se abordaron distintos campos que se exponen a continuación.

El primer argumento tratado se centró en que, ante la imposibilidad de realizar diseños experimentales en Educación, la investigación que se realiza sobre las intervenciones educativas es



exploratoria. También se utiliza para estimar la relación de la cualificación de los profesores con el progreso del estudiante y si el éxito se basa en el liderazgo inclusivo, los vínculos de los padres con la comunidad, la capacidad profesional del profesor, el ambiente de enseñanza centrado en el estudiante, etc. Con los MVA se busca evidencia empírica de la asociación entre esos fundamentos (los “cinco fundamentos para el éxito escolar”) y la eficacia escolar. Se comentó el estudio sobre la relación —positiva— entre cualificación de los profesores y rendimiento de los estudiantes.

Sobre la mejora de la escuela y/o del profesorado, se puntualizó que los MVA persiguen asociar a las escuelas o profesores un nivel de eficacia para adoptar las mejores estrategias educativas, pudiendo utilizar sus resultados en la superación personal o el establecimiento de objetivos. También serían útiles para realizar

previsiones del rendimiento escolar que pueden ayudar en la planificación, en la asignación de recursos y en la toma de decisiones y como señal de alerta.

En la evaluación de programas los resultados de los MVA dan información, basada en el logro de los estudiantes, para crear nuevos planes de estudios, sobre la disminución de tamaño de las aulas así como para la elaboración de propuestas para la certificación de maestros. Se presentó el caso del Teach For America Program (TFA) con sus bondades y críticas.

Otro ámbito de discusión se refirió a la rendición de cuentas de los distintos agentes escolares, en que los MVA dirigen los criterios para asignar incentivos a profesores y responsables de las escuelas a fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes. Junto a ello, pueden ser utilizados tanto en la toma de decisiones sobre la medida en que los estudiantes de una escuela progresan, como para evitar a la escuela sanciones o recibir premios, así como para establecer retribuciones a los profesores. Y el objetivo más clásico y que más debate genera, es el dar información a la sociedad (contribuyentes). Respecto a todo ello en el taller se desarrollaron los sistemas de evaluación de Ohio y otros estados y el Teacher Advancement Program.

Otra cuestión muy debatida se centró en las decisiones de bajo y alto impacto, ya que pueden afectar a estudiantes, profesores de forma individual, y administradores. En las de alto impacto los resultados deben utilizarse con mayores índices de fiabilidad y validez. Muchos participantes opinaron que la fiabilidad y la validez de las estimaciones del MVA no son suficientes para apoyar su uso como base única en las decisiones de alto impacto y por lo tanto, es más apropiado utilizarlas en combinación con otros indicadores apropiados a tales fines; para ello hay que tener presente la dificultad de establecer límites entre ambos tipos de impacto; de bajo impacto se consideró la investigación exploratoria y de alto la rendición de cuentas del profesor o la escuela, situándose en algún punto intermedio, en función de las circunstancias particulares, su uso en la mejora del profesor, la escuela o la evaluación de programas. También se consideró la influencia del organismo evaluador.

Sobre los incentivos, sus consecuencias y los reconocimientos, se presentaron casos en que se puede modificar el proceder de los educadores, generando consecuencias no intencionadas ni deseadas cuando forman parte de un sistema de rendición de cuentas, lo que produjo una exposición densa con numerosas sugerencias por parte de los asistentes.

Las intervenciones en el panel se pueden resumir en que los MVA tienen muchos usos potenciales en Educación. Además su uso en la investigación exploratoria o para identificar a los profesores que podrían beneficiarse más de su desarrollo profesional no inquietó a los asistentes. A los tipos de bajo impacto se les asignó, entre otros, el papel de aumentar la comprensión de las fortalezas y limitaciones de los MVA como base de su utilización en objetivos de alto impacto en el futuro. Por otra parte y debido al limitado conocimiento sobre la precisión de las estimaciones de VA, se manifestó gran preocupación sobre la utilización de estos modelos aisladamente para decisiones de alto impacto.

## 3. Cuestiones sobre medición

Le correspondió el Panel 2, Mark Wilson (University of California, Berkeley) como moderador y presentaciones de Mark Reckase (Michigan State University), Bob Linn (University of Colorado), discusiones de Mike Kane (National Conference of Bar Examiners) y Mike Kolen (University of Iowa) con debate final sobre los principales mensajes dirigido por Kevin Lang (Boston University) y Scott Marion (National Center for the Improvement of Educational Assessment).

En este grupo se abordaron problemas fundamentalmente técnicos. Se empezó con las limitaciones de los tests, pues son medidas incompletas del rendimiento estudiantil y reflejan un conjunto reducido de los objetivos educativos, de manera que si el test no cubre con suficiente alcance o profundidad los más importantes estándares de contenido, los resultados del MVA ofrecen información limitada o engañosa acerca de la eficacia de los profesores.



Otro problema de la medición en Educación se encuentra en los errores de medida, lo que no pasó desapercibido en el desarrollo del taller. Su origen está en la falta de precisión de las puntuaciones en los tests, lo que contribuye a la incertidumbre de las estimaciones de VA. Los participantes en el taller coincidieron en la identificación de problemas de medición asociados con los MVA, concluyendo que en la actualidad se trata de “problemas sin mayor solución”.

Un tema quizá más técnico —la obtención de la puntuación de los estudiantes en escalas de intervalo, derivándose de ellas las clasificaciones de las escuelas— fue el siguiente motivo de debate. El problema es que los MVA se basan en los modelos de regresión, que exigen una escala de intervalos equivalentes (no como la escala percentil), propiedad cuyo cumplimiento no se puede garantizar en la mayoría de los tests. Y por lo tanto la validez de las interpretaciones de los MVA queda en entredicho.

Ciertos MVA precisan escalas con puntuaciones equiparadas (o calibradas) verticalmente, pues el objetivo es medir una competencia a lo largo de los cursos. Como introducción al debate se remarcó que las puntuaciones en los tests de diferentes grados se vinculan a una escala común, de modo que las puntuaciones de los alumnos se pueden comparar directamente. Se hizo mención expresa a las muchas investigaciones dedicadas a las opciones de diseño del test y su conexión con las estrategias y la forma en que afectan a las propiedades de las escalas verticales y a las estimaciones de VA.

La relación de los MVA con los modelos de aprendizaje quedó clara en la frase de uno de los asistentes al panel en el sentido de que el VA se realiza sobre el aprendizaje de los estudiantes. Algunos investigadores sostuvieron que los MVA serían más útiles con estándares de contenido que establecieran las vías de desarrollo del aprendizaje y destacaron transiciones críticas; los tests podrían así alinearse a tales estándares de desarrollo. Este tipo de coherencia entre los diferentes grados podría mejorar tanto las características estadísticas como de interpretabilidad de las estimaciones de VA.

Se concluyó que los problemas de los MVA no son exclusivos sino que son compartidos con los demás sistemas de evaluación y de rendición de cuentas basados en puntuaciones en tests; los problemas de las escalas verticales y la equivalencia de los intervalos sí son propios de los MVA. Uno de los presentadores del debate reflexionó sobre la consideración de que los MVA presentan menor error de medida debido a su cientificidad, lo que puede ser peligroso en cuanto que se pueda confiar en los resultados más de lo justificado. Para finalizar los debates correspondientes a este Panel, se planteó si los efectos del profesor y de la escuela se estiman gracias a las características de los métodos estadísticos o si los efectos estimados del profesor y la escuela son en parte debidos a factores educativamente relevantes; se consideró la necesidad de responder con claridad a estas cuestiones antes de utilizar un MVA como único indicador para tomar decisiones educativas importantes.

#### 4. Cuestiones analíticas

Se trataron en el Panel 3 y fue moderado por Scott Marion (National Center for the Improvement of Educational Assessment), con presentaciones de Dale Ballou (Vanderbilt University) y Dan McCaffrey y J.R. Lockwood (RAND Corporation), debates de Helen Ladd (Duke University) y Sean Reardon (Stanford University), así como la discusión sobre los principales mensajes dirigida por Judy Singer (Harvard University) y Mark Wilson (University of California, Berkeley).

Los aspectos abordados se refirieron a sesgo, precisión y estabilidad, calidad de los datos y equilibrio entre complejidad y transparencia. Se recordó que para superar el problema de la asignación no aleatoria de los estudiantes a los profesores y de éstos a las escuelas, los MVA controlan las diferencias preexistentes entre los estudiantes a través de los resultados de tests anteriores, a la vez que otras características de estudiantes y de escuela. El sesgo se genera por la imprecisión de una estimación debida a un error de especificación o a la imperfección en el propio modelo estadístico. Un MVA puede sobrestimar o subestimar consistentemente los efectos de la escuela o del programa según sus características y las covariables especificadas.

Precisión y estabilidad de las estimaciones se analizaron conjuntamente. Como observó uno de los asistentes, los errores estándar son a menudo tan grandes que cerca de dos tercios de los efectos estimados de los profesores no son significativamente diferentes de la media. Además, las muestras pequeñas suponen un obstáculo al estimar los efectos de los profesores debido a que atienden pocas aulas con pocos estudiantes durante un mismo curso. Y aquí entra en juego la estabilidad, pues debido al pequeño tamaño de las muestras, se obtendrán estimaciones de los efectos de los profesores y de las escuelas que fluctúan considerablemente de un año a otro por razones no relacionadas con su trabajo real. La inestabilidad también aumenta a causa de las diferencias reales en el desempeño de un profesor y de los cambios en el contexto educativo a través de los años. A modo de colofón se abordó la calidad de los datos, pues los datos perdidos o incorrectos tendrán consecuencias negativas sobre la precisión y la estabilidad de las estimaciones de VA, pudiendo también contribuir al sesgo. Además, la calidad de los datos, siendo importante para cualquier sistema de evaluación, lo es más en los MVA al necesitar éstos de tratamientos longitudinales.

La última cuestión se centró en algo que fue bastante recurrente en todo el taller: complejidad vs. transparencia. Cuanto más complejo es un MVA mayor es su calidad técnica, pero hay un punto a partir del cual la complejidad no compensa, pues dificulta mucho la comprensión de los resultados a educadores y sociedad en general. Así pues, quedó establecido que el reto es encontrar el equilibrio adecuado entre complejidad y transparencia.

Recapitando sobre los distintos aspectos tratados, se concluyó que todos los tipos de modelos tienen deficiencias, no hay consenso sobre las mejores estrategias y poco se ha hecho en la síntesis de los mejores aspectos de cada enfoque. También queda mucho por aprender sobre la precisión y estabilidad según las diferentes técnicas y condiciones de los MVA, argumentando la mayoría de los participantes en el taller la necesidad de mejorar la precisión de las estimaciones, —sobre todo si se pretenden utilizar como un indicador primario para las decisiones de alto impacto— a la vez que el grado de precisión y la estabilidad como elementos suficientes para justificar la utilización de los resultados de VA para las decisiones de bajo impacto.

## 5. Consideraciones para los responsables de la administración

Con el título de Consecuencias a corto plazo y a largo plazo del Panel 4, la moderación corrió a cargo de Judy Singer (Harvard University), con presentaciones de Ashish Jha (Harvard School of Public Health) y Doug Willms (University of New Brunswick), debates de Adam Gamoran (University of Wisconsin-Madison) y Ben Jensen (Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD), para finalizar con la discusión sobre los principales mensajes, dirigida por: Jane Hannaway (Education Policy Center) y Lorrie Shepard (University of Colorado at Boulder).

Los participantes en el taller consideraron que los MVA proporcionan información más útil para las decisiones educativas que cualquiera de los indicadores basados en tests. Son los únicos cuyo fin es proporcionar medidas creíbles de las aportaciones de los profesores, escuelas y programas a la puntuación de los estudiantes en los tests. Pero reconocieron que todavía hay muchos aspectos técnicos y prácticos sin resolver para que los investigadores tengan seguridad al apoyar ciertos usos políticos de los resultados de VA. Sin embargo, esto no implicaría atrasar varios años su aplicación, debido a la gran demanda por parte de los políticos, por lo que la investigación debe responder cuanto antes. Por otra parte, también se manifestó cierta preocupación por la exageración de las excelencias de los MVA.

En este panel se plantearon cuestiones consideradas importantes para los administradores públicos. Primeramente se trató la comparación con otros métodos. Hay que ver si proporcionan información más útil, precisa, o equitativa que la disponible y en caso de utilizarlos adicionalmente a otros, ver si el incremento de ganancia de información es sustancial. Se subrayaron los aspectos comunes con otros métodos, como el hecho de que, con todos los métodos de evaluación, hay un riesgo relacionado con la identificación de las escuelas y asimilable a los falsos positivos y negativos. La cuestión es si los MVA utilizados en lugar de, o además de, otros métodos ayudan a reducir esos riesgos. La solución se centraría en no juzgar aisladamente las ventajas e inconvenientes de varios MVA.

Se concluyó también que no hay un MVA dominante. Se recordó la vigencia de dos tipos de modelos, los de efectos fijos del estudiante, que minimizan el sesgo producido por utilizar características de los estudiantes invariantes en el tiempo, y los de efectos aleatorios, que emplean características de efectos aleatorios de los estudiantes y los profesores, minimizando la varianza. Al respecto, el mensaje del taller fue que las tradiciones disciplinarias (Economía y Estadística) no deben dictar la selección del modelo, pues ninguno de los enfoques es el mejor en todas las situaciones y conviene preguntarse, según los datos disponibles, cuál es el modelo que tiene más sentido para la investigación concreta o el problema político-administrativo a resolver.

La adecuada implementación de un MVA fue otro de los aspectos analizado. Para ello se precisaría de una base de datos longitudinal para el seguimiento a cada estudiante, vinculándolo con precisión a sus profesores o a sus escuelas; la seguridad de que los datos perdidos faltan por razones justificadas y no por problemas con el sistema de recogida de datos, así como la ejecución y supervisión de los análisis de VA por personal experto, bien propio o externo, completaron las sugerencias a los administradores. Los problemas técnicos de sesgo y precisión se deben examinar antes

de la implementación de objetivos de alto impacto sobre todo. A este respecto se señaló que no hay una distinción clara sino que depende de las personas, y si la percepción de los interesados sobre los impactos de los resultados de un sistema de VA fuera incierta, quien decide debe asumir que hay mucho en juego y tomar las precauciones necesarias. Por tanto, la evidencia de la validez de las estimaciones de VA debe corresponderse con el impacto, teniendo presente que los MVA son útiles para objetivos de bajo impacto y que contra los MVA en objetivos de alto impacto juegan los problemas de precisión y de sesgo.

Paralelamente al grado de impacto se planteó la evaluación de los profesores. Un primer obstáculo procede de que las estimaciones de VA de los profesores se basan en los datos de sus relativamente pocos alumnos, aumentando el error de medida; si se trata de un estudio longitudinal, se suele producir una reducción de la muestra por aumento de valores perdidos. Una propuesta de solución consistió en que las decisiones de alto impacto que les incumben estén basadas en el análisis de varias cohortes de estudiantes. También se propuso, como alternativa a los MVA, observar al profesor en el aula. Otro problema es que todo MVA tiene sesgo a favor de unos profesores y en contra de otros, ninguno de ellos identificado. Su utilidad se centraría en las decisiones de bajo impacto, como la identificación aparente de profesores de alto o bajo rendimiento para informar sobre las estrategias de mejora. Así, pues, el análisis estadístico por sí solo no puede revelar los cambios, sino que requiere la observación directa y la experiencia pedagógica y desarrollo profesional, por lo que hay que estar abierto a la posibilidad de que la evidencia reunida así puede conducir a evaluaciones que están en desacuerdo con las del análisis estadístico.

Una vez admitido que las decisiones de alto impacto precisan de la combinación de las medidas de VA con otras —es decir la adaptación de los MVA a un sistema de medidas múltiples— habría que incluir medidas adicionales sobre las variables contextuales de la escuela, las variables del proceso escolar, etc.; entre los tipos de modelos de estatus, modelos de crecimiento o cambio y MVA hubo discrepancias respecto a cuáles combinar. Otra propuesta planteó la utilización de supervisores capacitados para descubrir las circunstancias o identificar prácticas educativas específicas útiles, lo que supone tanto medidas cuantitativas como cualitativas.

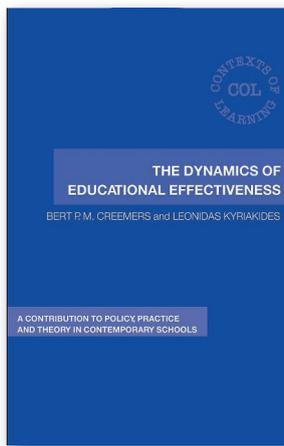
En cualquier tipo de impacto, la importancia de la transparencia es crucial. La moderadora del panel la definió como el conjunto formado por equidad (justicia), metodología para inspeccionar el modelo y mecanismos de estimación y de disponibilidad de la información por parte de la sociedad. Sin embargo, otros participantes abogaron por modelos suficientemente complejos para garantizar la justicia, si bien los MVA complejos requieren datos más exhaustivos y un mayor conocimiento técnico, con análisis sofisticados que precisan de experiencia en la ejecución e interpretación adecuadas.

Una vez aplicado un MVA queda el seguimiento de sus consecuencias, lo cual tendrá efectos esperados y no esperados. Hay que encontrar la forma de monitorizar el impacto de los MVA en el rendimiento estudiantil, las políticas escolares, las prácticas educativas y la moral y movilidad de los profesores. Pero como expresó el presidente del comité, “Se trata de sistemas muy, muy complejos; no hay razón para creer que vamos a hacerlo bien desde el principio.”

El día 14 de noviembre de 2008 se levantó definitivamente la última sesión del taller a las 16.00 horas.

*Luis Joaristi*

*Profesor titular de Estadística en Educación. Dto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.*



## The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools

*Creemers, B. y Kyriakides, L.*

*Abingdon, Oxon: Routledge, (2008).*

La primera impresión que produce la lectura del título de este libro es la confirmación de que la efectividad o calidad de la educación constituye un tema de gran impacto social en el mundo actual. Su efecto sobre la integración social y el bienestar de los ciudadanos resulta cada vez más evidente, hasta el punto de poder afirmarse que a mayor y mejor educación más posibilidades tiene una persona de conseguir una posición reconocida y valorada.

El informe de la OCDE (en inglés 'OECD') 'Pisa 2012'<sup>1</sup> destaca como factores que parecen estar incidiendo en mayor medida en los buenos resultados de los diferentes sistemas educativos los siguientes: la formación del profesorado; el reconocimiento y prestigio de los profesores; la autonomía de las instituciones educativas; el apoyo a estudiantes que necesitan ayuda; el esfuerzo de los estudiantes; y la colaboración entre docentes, padres y directivos de instituciones y autoridades.

Los autores del libro que aquí se reseña constituyen académicos de reconocido prestigio en la investigación educativa y, más concretamente en el ámbito de la investigación evaluativa sobre efectividad de la educación: especialmente destacables son los trabajos del Dr. Bert P.M. CREEMERS, profesor en la Universidad de Groningen, en Holanda; el Dr. Leónicas Kyriakides, profesor en la Universidad de Chipre ha realizado, también, un buen número de trabajos sobre esta temática.

Al posicionarnos sobre el contenido del libro es previsible la aparición de algunos interrogantes tales como los siguientes: ¿qué se entiende, realmente, por efectividad de la educación?; ¿existe alguna diferencia entre este término y el de mejoramiento o mejora de tal educación?; ¿qué relación existe entre 'input' (recursos de entrada) y 'output' (resultados)?; ¿la utilización de 'accountability' (rendición de cuentas) sirve realmente a la efectividad o calidad de la educación?; ¿es posible aislar las variables que determinan la efectividad de la educación?; ¿existe algún modelo válido y fiable que nos permita estimar la efectividad de la educación en un determinado contexto y nivel?

Los propios autores buscan una respuesta a tales interrogantes, aunque ciertamente dejan sin resolver otras y proponen que se siga estudiando e investigando sobre esta temática. Sí apuntan, junto a otras opiniones, que "los sistemas de rendición de cuentas, basados en estándares externos, han conducido a un uso indebido de los estudios sobre efectividad" (pág. 241).

En torno a estas y otras cuestiones, el libro destaca la contribución que los estudiosos e investigadores de la educación pueden aportar, al señalar que, si bien los investigadores no deben determinar las metas y objetivos de la educación (cuya decisión corresponde en última instancia a las autoridades políticas), sí pueden contri-

buir eficazmente a la discusión sobre la efectividad de la educación. Su influencia puede ser mayor en sistemas descentralizados y con alto nivel de autonomía institucional. Además, la participación de profesionales y de sus organizaciones es una necesidad en asuntos sociales donde las decisiones se toman a nivel político.

Ante la contribución que representa este trabajo de dos experimentados académicos e investigadores, cabe preguntarse: ¿Cuál es la aportación que dicho trabajo representa para la mejora de la calidad de nuestra educación? Los propios autores aclaran que su intención es ofrecer un 'modelo dinámico' que sirva de elemento de reflexión y, en lo posible, de actuación práctica a los responsables políticos y a cuantos intervienen en la acción educativa: "Aparte de la contribución a la teoría y a la investigación sobre efectividad de la educación, que es nuestra dedicación básica, esperamos que este modelo dinámico pueda promover la educación, pues éste es, en último término, el objetivo que compartimos" (pág. 267).

En definitiva, los autores tratan de mejorar la práctica educativa, para lo cual ofrecen un enfoque teórico, basado en evidencias, de cómo una política escolar centrada en la enseñanza, el clima escolar y una misión compartida inciden sobre el rendimiento de los estudiantes, tanto en el desarrollo cognitivo como en el de tipo afectivo. Insisten, a tal efecto, en la necesidad de considerar la relación existente entre la actuación del profesor y la calidad o efectividad de la institución educativa, sin olvidar, naturalmente, el nivel y la actuación de los propios estudiantes. Y subrayan, también, la necesidad de utilizar sistemas de evaluación de la enseñanza y de la institución educativa con un enfoque formativo y de aplicación a la práctica.

Al reconocer que existe una "importante carencia de modelos teóricos adecuadamente desarrollados sobre la efectividad de la institución escolar" (pág. 6) y ante la evidencia de modelos reduccionistas de evaluación de la calidad de la educación (centrados casi exclusivamente en el lenguaje, matemáticas y ciencias), el libro se plantea la necesidad de ofrecer un nuevo fundamento teórico que constituya una estructura básica para la investigación sobre la efectividad de la educación.

Es bien sabido que el conocimiento se construye sobre otros conocimientos previamente existentes e, incluso, sobre precedentes o antecedentes que, si bien no han abordado la temática específica que se trata, sí han contribuido a despertar inquietudes o deseos de proceder a nuevos descubrimientos. Los autores del libro que aquí se reseña subrayan como precedentes de la preocupación por la investigación sobre efectividad de la educación, los trabajos de

1. OECD (2013). *PISA 2012 Results. What Students Know and Can Do- Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris. OECD.

# EDUCATIONAL EFFECTIVENESS

COLEMAN y otros (1996)<sup>2</sup> y de JENKS y otros (1972)<sup>3</sup>. El primero de ellos constituye una aportación de carácter fundamentalmente sociológico y el segundo lo es de tipo esencialmente psicológico. En ambos estudios se destaca la importancia del contexto de los estudiantes y de su familia como factores fundamentales que determinan el rendimiento de tales estudiantes.

Y, aparte los anteriores estudios que ponen en cuestión la efectividad de la educación que se lleva a cabo en las instituciones educativas formalizadas, ¿se ha producido algún otro movimiento que reivindique la contribución de tales instituciones a la educación? Una publicación que en Estados Unidos tuvo un gran impacto es, precisamente la que llevaron a cabo en 1995 los autores BERLINER, y BIDDLE<sup>4</sup>. En esta publicación sus autores defienden la contribución de las escuelas públicas en Estados Unidos de Norteamérica a la formación de los ciudadanos de ese país.

Más próximos a la propuesta que realizan los autores cuyo libro se reseña, los propios autores del mismo aluden a algunos otros estudios cuya contribución estiman de interés para sus planteamientos. A este respecto, se pronuncian: "El estudio de perspectivas sobre disciplinas, criterios y metodologías de investigación es básico para el desarrollo de una estructura teórica que incorpore e integre las distintas perspectivas teóricas sobre las que se fundamentan los modelos actuales de efectividad" (pág 12).

Reconociendo, por tanto, que la propuesta que se plantea en este libro referenciado no se ha producido 'ex novo', sino que ha tenido en cuenta otros estudios sobre la misma temática, sus autores hacen particular referencia a algunas fuentes cuya aportación han tomado en consideración. Se refieren así, a la contribución de BROOKOVER y otros (1979)<sup>5</sup> en estados Unidos de Norteamérica y a la de RUTTER y otros (1979)<sup>6</sup> en el Reino Unido, que examinan la evidencia del poder potencial de la escolarización en instituciones educativas para contribuir a las oportunidades vitales de los estudiantes.

Otra contribución referenciada alude a las aportaciones SCHEERENS y BOSKER (1997)<sup>7</sup> y a las de TEDDLE y REYNOLDS (2000)<sup>8</sup>, en las que a lo largo de 25 años se recogen datos en diferentes países para extraer factores que explican las diferencias de efectividad en las instituciones escolares.

También parece oportuno destacar la referencia que se hace de la publicación de EDMONDS (1979)<sup>9</sup>, algunas veces criticada por sus bases metodológicas, en la que se hace referencia a 5 factores que guardan relación con el éxito educativo, a saber: un fuerte liderazgo educativo; las altas expectativas sobre el éxito de los estu-

diantes; el énfasis en la adquisición de las destrezas básicas; la existencia de un clima de seguridad y orden en el aula y en la institución educativa; y la frecuente evaluación del progreso de los estudiantes. Ciertamente es que, con posterioridad a esta obra, se han desarrollado modelos más refinados.

Como síntesis de estas aludidas publicaciones y de algunas otras relacionadas con la temática que abordan, los autores del libro objeto de la presente reseña se refieren a tres perspectivas básicas que tratan de explicar por qué y cómo determinados rasgos contribuyen a la efectividad de la educación que se lleva a cabo en instituciones educativas formalizadas: se trata de la perspectiva o enfoque economicista, el sociológico y el psicológico.

El enfoque economicista relaciona la educación con procesos productivos y establece una relación entre el 'input' (recursos de entrada) y el 'output' (resultados educativos). Se alude, como contribución, entre otras, a las aportaciones de MONK (1992)<sup>10</sup> y a las de CHENG (1993)<sup>11</sup>. Sin embargo, algunos estudios, como los de HANUSHEK (1986)<sup>12</sup> y del propio CREEMERS (1994)<sup>13</sup>, ponen de manifiesto que la reducción del número de estudiantes por profesor o el incremento del gasto en educación no necesariamente resulta en mejores resultados educativos. La evidencia que ponen de relieve los últimos estudios citados conduce a la constatación de un hecho que cada vez se pone más de manifiesto, cual es la importancia del profesor, como factor fundamental del éxito en educación.

La perspectiva sociológica relaciona la varianza en los resultados académicos de los estudiantes con el conocimiento previo, que guardan estrecha relación con su propio entorno: se alude así, al nivel social económico y cultural de la familia, al capital socio cultural del entorno, al género, origen étnico y grupo de relación, entre otros aspectos. Se mencionan, en relación con tal perspectiva o enfoque, entre otras aportaciones, las de CAMPBELL y otros (2004)<sup>14</sup> y las OPDENAKKER y VAN DAMME (2006)<sup>15</sup>. Dentro de este enfoque sociológico, el clima escolar, la cultura y las estructuras de las instituciones educativas han sido tratados como los factores más importantes del éxito educativo en tales instituciones. Una conclusión importante de este enfoque es, precisamente, la necesidad de promover la equidad en el acceso a la educación y en el adecuado tratamiento de la diversidad.

El enfoque psicológico considera la relación existente entre el éxito o efectividad de la educación y las características propias del estudiante: se alude, así, a sus capacidades, a su motivación, a su estilo de aprendizaje y a los procesos a través de los cuales lleva a cabo tal aprendizaje (tiempo dedicado, perseverancia o persistencia). Como aportaciones a tal enfoque se alude a las de CARROLL (1963)<sup>16</sup> y a las de SCHEERENS y CREEMERS (1989)<sup>17</sup>. Además de las capacidades del estudiante, este enfoque considera como facto-

2. COLEMAN, J.S, CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.F., McPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. y YORK, R.L. (1996). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC.: US Government Printing Office.

3. JENKS, C., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. y MICHELSON, S. (1972). *Inequality: a Reassessment of the Effects of Family and Schooling*. New York: Basic Books

4. BERLINER, D.C. y BIDDLE, B.J. (1995) *The Manufactured Crisis. Reading*, MA: Library of Congress.

5. BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P. SCHWEITZER, J. y WISENBAKER, J. (1979). *School Systems and Student Achievement: Schools Make a Difference*. New York: Praeger.

6. RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. OUSTON, J. y SMITH, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

7. SCHEERENS, J. y BOSKER, (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.

8. TEDDLE, C. y REYNOLDS, (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

9. EDMONDS, R.R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37 (1): 15-27.

10. CHENG, Y.C. (1993). "Profiles of organizational culture and effective schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2): 85-110.

11. MONK, D.H. (1992). "Education productivity research: an update and assessment of its role in education finance reform". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (4): 307-33

12. HANUSHEK, (1986). "The economics of schooling: production and efficiency in public schools". *Journal of Economic Literature*, (24): 1141-1177.

13. CREEMERS (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

14. SCHEERENS, J. y CREEMERS, B.P.M. (1989). "Conceptualizing school effectiveness". *International Journal of Educational Research*, 13: 691-706

15. OPDENAKKER, M.C. y VAN DAMME (2006). "Differences between secondary schools: a study about school context, group composition and types of schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1): 87-117

16. CARROLL, J.B. (1963). "A model of school learning". *Teachers College Record*, 64: 723-733.

17. CAMPBELL, R.J., KYRIAKIDES, L. MUIJS, R.D. y ROBINSON, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: a Differentiated Model*. London: RoutledgeFalmer

res de éxito académico las condiciones en que el estudiante lleva a cabo el aprendizaje, así como su actitud hacia el objeto de estudio.

Dentro de este enfoque o perspectiva psicológica, algunos autores como BROPHY Y GOOD (1986)<sup>18</sup> o como TEDDLER Y REYNOLDS (2000)<sup>19</sup> han puesto el énfasis en los procesos de aprendizaje e instrucción, como factores básicos de la efectividad de las instituciones escolares. Este planteamiento lleva, de nuevo, a la consideración del papel relevante que juega el profesor en la efectividad de la educación y de las instituciones educativas.

Las tres perspectivas mencionadas están, en alguna medida, presentes en el modelo que nos presentan los autores del libro que aquí se referencia y que se fundamenta en la compleja naturaleza de la efectividad educativa y en la consideración de los múltiples factores que operan sobre ella en diferentes niveles. Cabe, entonces, preguntarse: ¿cuáles son los rasgos o características del modelo de efectividad educativa que aquí se presenta y que ha sido inicialmente diseñado por el propio CREEMERS (1994)<sup>20</sup>?

Por supuesto, el modelo tiene en cuenta las aportaciones de otros investigadores sobre la efectividad de la educación y considera como fundamentos del mismo los aspectos siguientes: la atención a los objetivos que actualmente se plantean a la educación (desarrollo de competencias, promoción de habilidades meta-cognitivas, facilitación del empleo de las tecnologías de la comunicación y la información, desarrollo del ser humano en la dimensión cognitiva, afectiva y psicomotriz); la necesaria atención a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje (entre ellas, las que implican el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo o la promoción de la creatividad de los estudiantes); la introducción en la educación de nuevos recursos (entre ellos los de carácter tecnológico, los de acceso a la información y los de acopio de la misma); la necesidad de definir más ampliamente la valoración de los resultados de la educación (que produce diferentes efectos sobre los estudiantes); la conveniencia de considerar que la relación entre los factores de éxito o efectividad puede no ser lineal (aunque se admite la interrelación entre los múltiples factores que determinan tal efectividad); y la oportunidad de evaluar los diferentes factores que determinan la efectividad atendiendo a las dimensiones que el modelo propone.

Característica fundamental del modelo propuesto en esta publicación es, precisamente, el mayor énfasis que se otorga a las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y, por tanto, la especial consideración que se concede a la superior relevancia de factores que operan en el ámbito de la actuación del profesor y en el nivel de aula: “Este nivel es más significativo que el del centro y el del sistema educativo” (pág. 90). En definitiva, el modelo pone particular énfasis en el papel del profesor como el factor más determinante de la efectividad o calidad de la educación: “Se espera que profesores efectivos propongan diferentes sistemas de apoyo al aprendizaje a diferentes grupos de estudiantes, para ayudarlos a alcanzar diferentes tipos de objetivos” (pág. 6).

Basándose en los anteriores supuestos, los autores del libro plantean un modelo de efectividad de la educación comprensivo, genérico, multinivel y dinámico, con el que tratan de evadir las críticas que a la valoración de dicha efectividad se plantean en relación con los diseños de investigación, con el muestreo para la recogida de información, así como con las técnicas de procesamiento de datos empíricos. Considerando que la efectividad de la educación constituye un constructo complejo y difícil de determinar, se propone este modelo dinámico, cuya intención final es la mejora de la práctica, enfocado sobre todo al nivel de aula, aunque también alude a otros niveles que afectan a la calidad o efectividad de la educación y en los que se consideran factores interrelacionados como predictores de dicha calidad.

¿Cuáles son, entonces, los niveles que guardan relación con la efectividad o calidad de la educación? El modelo que presentan los

autores de este libro se refiere a los siguientes: los estudiantes; los profesores; el contexto y el sistema.

Los factores que, relativos a los estudiantes, pueden considerarse como predictores de calidad o efectividad educativa se refieren, tanto a las características psicológicas de tales agentes de su propia educación, como a factores sociológicos que puedan afectarlos. Entre estos últimos se cita al contexto social (donde se incluyen factores étnicos o de género), al de tipo económico o al de carácter cultural. Entre las diversas fuentes que han sido analizadas para determinar los aspectos psicológicos, aparte de otros autores contemporáneos, se cita a ALLPORT (1937)<sup>21</sup>. Entre tales aspectos se mencionan las aptitudes de los estudiantes (donde sitúan la inteligencia general, el conocimiento previo o la actitud); sus expectativas; su personalidad (que entienden como el modo particular de relacionarse con el entorno y que tiene que ver con los estilos de aprendizaje, de los que destacan como más relevantes aquellos que determinan un elevado nivel de autogobierno intelectual); y la motivación (causante de la perseverancia o tiempo de dedicación).

Como rasgos de personalidad que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes se mencionan, también, los de extraversión, amabilidad, rectitud, bajo nivel de neuroticismo y apertura a la experiencia. La adecuada utilización de las oportunidades para aprender se considera, asimismo, un factor determinante del éxito de los estudiantes. Se afirma, además, que, si bien las actitudes de los estudiantes hacia las reformas educativas raramente se tienen en cuenta, este aspecto viene siendo destacado últimamente como determinante del éxito o efectividad en el aprendizaje. Como apoyo a tal aseveración se menciona, entre otros autores, a PONTE y otros (1994)<sup>22</sup>.

Los profesores son considerados como el componente central de la instrucción a nivel del aula y el factor fundamental de la enseñanza y del éxito en la innovación educativa: “El profesor, más que la propia clase o el efecto de la institución escolar es el factor que mejor explica la variación en el éxito del estudiante” (pág. 64). Ello no obstante, los autores del libro aclaran que “las características del contexto del profesor no se incluyen en el modelo, dado que éste se concentra en el aprendizaje de los estudiantes y en el éxito de éstos últimos” (pág. 103).

El nivel del aula de clase es, por tanto, considerado como la situación más relevante, en el que destaca especialmente el comportamiento del profesor. Se reconoce, en todo caso, que este comportamiento puede ser influenciado por otros niveles, que determinan las condiciones en las que se desenvuelve la acción en el aula. Se aclara, asimismo, que “en estudios comparados de tipo internacional la presentación de los contenidos del currículo por el profesor ha venido denominándose como ‘oportunidad de aprendizaje’, algunos de cuyos componentes o rasgos pueden ser: la estructuración de contenidos; el comienzo con una visión general; la revisión de los objetivos; la presentación de contenidos que han de desarrollarse; la señalización de la transición entre partes de una lección; la llamada de atención sobre las ideas fundamentales; y la revisión final de las principales ideas.

El nivel de aula es considerado como el más representativo de la efectividad de la educación y, dentro de tal nivel, el comportamiento del profesor se entiende como el factor más determinante de la efectividad o calidad de la educación. Por tal motivo, los autores del modelo señalan que la estructura básica para medir la calidad de la educación en el aula puede utilizarse para medir la calidad o efectividad en los otros niveles, ya sea el de la propia institución escolar, el del contexto o el del propio sistema educativo.

El modelo dinámico propuesto para estimar la calidad o efectividad educativa se estructura en torno a 8 factores básicos que, a su vez, pueden ser valorados a tenor de 5 dimensiones. Los factores básicos son los siguientes: orientación (como provisión o presentación de objetivos); estructuración (puesta en relieve de las diferentes partes); modelo de enseñanza (para ayudar al estudiante a

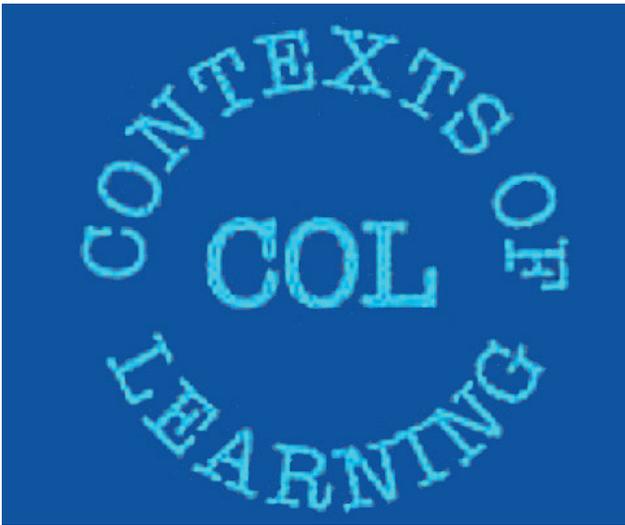
18. PONTE, J.P., MATOS, J.F., GUIMARAES, H.M., LEAL, L.C. y CANAVARRO, A.P. (1994). “Teachers’ and students’ views and attitudes towards a new mathematics curriculum: a case study”. *Educational Studies in Mathematics*, 26: 347-365

19. TEDDLER, C. y REYNOLDS, (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

20. CREEMERS (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

21. ALLPORT, G. (1937). *Personality: a Psychological Interpretation*. New York: Holt.

22. BROPHY, J. y GOOD, T.L. (1986). “Teacher behaviour and student achievement”. En WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd. Edit.). New York: Macmillan, pp. 328-375.



desarrollar la competencia de auto-gobierno); la aplicación (como transferencia práctica de los conocimientos); la formulación de preguntas (empleo de técnicas de cuestionamiento, utilización de 'feed-back' o retroalimentación); evaluación (con enfoque esencialmente formativo); gestión del tiempo (para la promoción del tiempo de dedicación a la tarea); y la creación de un entorno de aprendizaje (como constructivo interactiva con participación del profesor, de los estudiantes, de otros profesores y de otras instituciones o entidades implicadas en la efectividad de la educación).

Cada uno de los factores aludidos puede ser evaluado teniendo en cuenta las dimensiones que figuran a continuación: frecuencia (cuánto o cuántos); enfoque (propósito, especificidad, aspecto al que se dirige); etapa (parte o etapa, período, continuidad, flexibilidad, tratamiento longitudinal); calidad (claridad, impulso motivador, efecto de apoyo, concreción, acomodación a enfoques o teorías); diferenciación (acomodación a estudiantes y a entornos específicos, especialmente a aquellos que ponen de manifiesto alguna mayor necesidad).

Los autores del modelo afirman que la estructura básica de efectividad o calidad diseñada para el nivel de aula, y especialmente orientada al comportamiento del profesor, puede ser utilizada para la valoración de los restantes niveles, a saber: la institución educativa (en la que se destaca la mayor trascendencia del valor añadido derivado del mejoramiento, por encima de la acomodación a estándares externos); el contexto (cuyos valores deberían ser propicios a la consideración de la importancia de la educación y a la promoción de la igualdad de oportunidades); y el sistema educativo (cuya gestión debe ir, fundamentalmente orientada a la creación de entornos de aprendizaje que propicien la efectividad o calidad de la educación).

Los autores del libro insisten en que el modelo que plantean debe ser validado y contrastado con la práctica. Por ello, invitan al lector a llevar a cabo acciones tales como: estudios longitudinales sobre efectividad de la educación; meta-análisis; estudios internacionales de tipo comparado; e investigaciones experimentales que midan la relación entre factores y efectividad de la educación.

Aunque el contenido del libro resulta denso y, en ocasiones, algo asistemático, reiterativo y falto de concreción, ofrece, sin embargo, una buena base teórica para avanzar en el estudio de factores y dimensiones que determinan la efectividad de la educación, tanto en el aula como en las instituciones educativas y en el propio sistema educativo. Al igual que ocurre en otros informes internacionales (entre ellos los de PISA, PIRLS o TIMMS), los autores reiteran que el éxito de los estudiantes es el resultado más importante de la educación y el comportamiento del profesor el factor más determinante de la efectividad o calidad de tal educación.

*Samuel Gento Palacios*

*Catedrático de Universidad en la UNED, donde fue Vicedecano de la Facultad de Educación.*



El tema objeto de este número extraordinario de Participación Educativa constituyó, asimismo, el lema del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que tuvo lugar el pasado mes de mayo en la ciudad de Oviedo: “Escuelas de éxito. Características y experiencias”.

El presente número concilia los análisis procedentes del mundo académico con las experiencias y las buenas prácticas descritas por los propios centros; unos y otros se alinean con el tema monográfico.

Existe suficiente evidencia empírica, basada tanto en investigaciones sistemáticas como en el más modesto –aunque no por ello menos indicativo– análisis de casos, que prueba que el éxito de las escuelas, aunque no sea sencillo, está al alcance de la mano, incluso en los entornos socialmente más desfavorecidos; que la mejora escolar es posible, siempre que se den cita en un mismo lugar y en un mismo tiempo una serie de felices disposiciones personales e institucionales; que no existe en el mundo escolar una suerte de determinismo social que condene inexorablemente a ciertos alumnos al fracaso. Cuando se analizan esas circunstancias favorecedoras del cambio de los centros educativos hacia el éxito escolar, se advierte que cada una de ellas, aisladamente considerada, no debería tener nada de verdaderamente excepcional. Quizás, la excepcionalidad estribe en que se produzcan todas a la vez.