

OVIEDO 8-10 MAYO DE 2014



XXII ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO

**Las escuelas de éxito.
Características y experiencias**



JUNTA DE PARTICIPACIÓN DE
LOS CONSEJOS ESCOLARES
AUTONÓMICOS

Índice

1. Introducción	1
2. Las escuelas eficaces como objeto de estudio	2
2.1. Antecedentes históricos	2
2.2. La aproximación clásica al estudio de la eficacia escolar	3
2.3. Otros enfoques de la investigación	6
2.4. Síntesis de las evidencias sobre las “escuelas eficaces”	7
3. Características y experiencias de nuestras “escuelas de éxito”	7
3.1. Experiencias de “escuelas de éxito” en nuestro sistema educativo	8
3.1.1. Experiencias de éxito en centros de Educación Infantil y Primaria	8
“Una escuela de relaciones”. CEIP Ntra. Sra. de Gracia de Málaga (Andalucía)	8
“Entre todos”. CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza (Aragón)	9
“Un entorno cooperativo de enseñanza-aprendizaje”. CEIP Son Ferrer de Calvià, Mallorca (Islas Baleares) ...	9
“Proyecto Newton. Matemáticas para la Vida. Una vía para el aprendizaje significativo de las matemáticas”. CEIP Aregume de Los Silos, Tenerife (Canarias)	10
“Una escuela para todos. Haciendo escuela”. CEIP Luis Vives de Cullera, Valencia (Comunidad Valenciana)	11
“La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos”. Escuela Pública de Antzuola, Gipuzkoa (País Vasco)	11
“Integración familiar y cultural: caminando hacia el éxito escolar”. CEIP Santa Amelia de Ceuta	12
3.1.2. Experiencias de éxito en centros de Educación Secundaria	13
“Actividades acuáticas para la construcción de un ocio alternativo, activo y saludable”. IES Las Llamas de Santander (Cantabria)	13
“Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito”. IES Lancia de León (Castilla y León)	13
“Carpetania científica”. IES Carpetania de Yepes, Toledo (Castilla-La Mancha)	14
“Proyecto eTwinning-Comenius: A Short Latin Movie. Cómo acercarse al mundo clásico desde una perspectiva innovadora. IES Vegas Bajas de Montijo, Badajoz (Extremadura)	15
“Los premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y lectura”. IES Plurilingüe Rosalía de Castro de Santiago (Galicia)	16
“Voces para la Convivencia. La música coral y el inglés como herramientas de mejora de la calidad educativa”. IES Bilingüe Francisco Umbral de Ciempozuelos (Comunidad de Madrid)	17
“Gestión de la calidad y la autonomía, una experiencia de éxito”. IES La Flota de Murcia (Región de Murcia)	18
“Mejora docente mediante aplicaciones en red”. IES Inventor Cosme García de Logroño (La Rioja)	19
3.1.3. Experiencias de éxito en otros tipos de centro	20
“Te guiamos en el laberinto de la orientación y del empleo”. CIFP de Mantenimiento y Servicios a la Producción de Langreo (Principado de Asturias)	20
“Proyecto TIC-TAC. Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de Trabajos de Aplicación Contextualizada para el desarrollo de competencias básicas en el currículo escolar de la escuela obligatoria. Lizarra Ikastola de Estella (Comunidad Foral de Navarra)	21
3.2. Algunos elementos comunes	22
4. Conclusiones	23
4.1. Consideraciones generales	23
4.2. Recomendaciones	24
Bibliografía	26

1. Introducción

«Con el Sr. Bernard (...la clase) era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo (...). La clase del Sr. Bernard alimentaba en nosotros un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba un ganso: les presentaban el alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del Sr. Bernard, sentíamos por primera vez que existíamos y que éramos objeto de la más alta consideración: se nos juzgaba dignos de descubrir el mundo».

“El primer hombre”, de Albert Camus.

En los últimos años hemos asistido al crecimiento exponencial de evaluaciones internacionales a gran escala de los niveles de logro de los estudiantes (PISA, TIMSS, PIRLS, etc.) Estas evaluaciones ponen de manifiesto un cierto estancamiento de los resultados académicos que obtiene el alumnado español en relación con los países de nuestro entorno.

En los países desarrollados existe un consenso amplio entre los especialistas a la hora de considerar los centros educativos como las unidades básicas de sus sistemas de educación y formación. Aun cuando están afectados por una serie de relaciones externas con otras estructuras del sistema, lo que sucede en su seno y el modo en que se configuran sus relaciones y se ordenan sus procesos internos, constituyen por su cercanía un factor, en general, mucho más relevante en la explicación de su nivel de funcionamiento y de sus resultados educativos que esas otras estructuras más distantes.

Por tales motivos, los Consejos escolares autonómicos y del Estado han elegido como tema para el análisis, la reflexión y las propuestas de su XXII Encuentro, las “Escuelas de éxito”.

Esta noción nos lleva directamente a reflexionar sobre la eficacia pero también sobre la calidad de la institución escolar. Procede por tanto recordar lo que señalaba Mercedes Muñoz Repiso¹ en el prólogo a la edición española del clásico de Reynolds *et al.*, “Las escuelas eficaces”, en los siguientes términos:

«La escuela eficaz es, pues, la que consigue los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social y humanamente relevantes».

A esas escuelas de calidad, en la definición aportada por Muñoz Repiso, nos estamos refiriendo y las denominamos “escuelas de éxito”. En este sentido, es muy importante que se establezca como objetivo irrenunciable el que todas las escuelas sean “escuelas de éxito”, de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades, de equidad en la educación y de compensación de desigualdades, al objeto de lograr el éxito escolar en el proceso educativo de todo nuestro alumnado. Con ello, estaremos luchando contra la exclusión que, en el contexto presente, adquiere numerosas y diversas formas: social, cultural, educativa, étnica, religiosa, de género, económica, etc.

Se trata, por un lado, de considerar la evidencia empírica acumulada a lo largo de las últimas décadas en torno al llamado “Movimiento de las escuelas eficaces”, y, por otro, de identificar un grupo significativo

¹ 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.

de escuelas españolas que han desarrollado, como tales escuelas, experiencias de éxito —entendido en un sentido amplio— que por su interés, merecen ser conocidas, divulgadas e imitadas.

A partir de todas esas evidencias obtenidas, tanto en el plano internacional como en el nacional, los Consejos escolares —del Estado y autonómicos— mediante un procedimiento organizado han debatido y llegado a conclusiones y propuestas que se benefician de un elevado grado de consenso.

Como se analizará con más detalle posteriormente, la noción de “escuelas de éxito” —que introducimos aquí y que sirve de lema para el XXII Encuentro— pretende abarcar la noción de “escuela eficaz” propia de ese movimiento que surge en la década de los setenta del pasado siglo. Apoyados en su reiterada experiencia personal, Inspectores de educación y Directores escolares del mundo anglosajón daban fe de la capacidad que demostraban muchas de sus escuelas a la hora de compensar la influencia de los factores socioeconómicos y socioculturales, obteniendo buenos rendimientos en entornos socialmente desfavorecidos.

Nuestro concepto de “escuela de éxito” va más allá, en cuanto que abarca, no sólo los resultados en materia de conocimientos y de competencias básicas —objetivo imprescindible e inherente a la propia finalidad secular de la escuela como institución social—, sino también otros que son propios de una perspectiva educativa entendida en un sentido más amplio. Estos resultados, que conciernen a la formación integral de la persona y que incluyen actitudes, habilidades y valores, impregnan la vida escolar y han de lograrse en todo tipo de entornos docentes. Una “escuela de éxito” es, por tanto, un centro escolar que consigue sus objetivos educativos cualquiera que sea el contexto socioeconómico o sociocultural y las características personales del alumnado.

El presente documento se centra, en primer lugar, en las llamadas “escuelas eficaces” como objeto de estudio, describe sus antecedentes históricos, resume los resultados y los enfoques de la investigación internacional y muestra una síntesis de las evidencias disponibles. En segundo lugar, incide sobre las escuelas de éxito españolas y sus experiencias que, por su interés, merecen ser conocidas, divulgadas e impulsadas, e identifica pautas comunes de actuación.

Finalmente, se presentan las conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado y se explicitan las propuestas de mejora que los Consejos dirigen a las administraciones educativas y a los propios centros docentes con la finalidad de contribuir, desde visiones ampliamente compartidas, a una mejora sustantiva de nuestro sistema educativo.

2. Las escuelas eficaces como objeto de estudio

La preocupación por la mejora de nuestro sistema educativo es compartida por todos sus actores directos e indirectos y por la sociedad en general. En cualquier intento de mejora surgen, a menudo, dos cuestiones fundamentales: ¿cuál es el impacto real de las escuelas en un aprendizaje eficaz de los alumnos? y ¿qué factores promueven y estimulan ese aprendizaje? En esta línea de reflexión, la investigación sobre eficacia escolar —sobre sus resultados y sobre sus limitaciones— puede aportar a nuestra educación valiosos elementos para propiciar los análisis, servir de base al diálogo, buscar los consensos y promover los avances.

2.1. Antecedentes históricos

La preocupación por la eficacia de las escuelas y la consiguiente línea de investigación educativa surgen de la gran frustración que produce en la comunidad educativa las conclusiones contenidas en la publicación en 1966 del Informe Coleman, que otorgaba a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socioeconómico un papel decisivo a la hora de explicar su rendimiento escolar. Su principal conclusión, “la escuela no importa”, hizo que se agitaran los cimientos pedagógicos y se generara una vindicación de la labor escolar. Se inicia así una línea de trabajo sistemática sobre las llamadas “escuelas eficaces”, dispuesta a descubrir cuál es el impacto de la escuela sobre los aprendizajes y qué factores escolares los promueven. Utilizando una metodología de corte naturalista, consistente en identificar qué tienen en común las escuelas capaces de obtener buenos resultados —particularmente en entornos

desfavorecidos—, se va produciendo una abundante y relativamente coincidente evidencia empírica. Para este movimiento la escuela sí importa, y, sobre todo, importa más a aquéllos que tienen menos posibilidades.

Desde entonces, se ha caminado mucho y avanzado relativamente poco en la determinación de la influencia escolar sobre el rendimiento de los alumnos, toda vez que el principal “competidor” de la escuela, en cuanto a capacidad explicativa de los resultados escolares —el nivel socioeconómico y cultural de las familias—, sigue siendo medido sistemáticamente y, por su importancia, continúa preocupando, en la medida en que se revela como un factor significativo a la hora de explicar dichos resultados.

La idea de eficacia remite indefectiblemente a los resultados del sistema educativo; es, de hecho, una dimensión de la calidad de los sistemas educativos que ha de venir expresada, necesariamente, en indicadores que reflejen los logros o resultados del sistema y permitan relacionarlos con sus metas y objetivos. En el ámbito escolar, una escuela es eficaz, pura y simplemente, si consigue sus objetivos en el contexto en el que se desenvuelve.

Con todo, la eficacia de una escuela se debe, tanto a la acción educativa que en ella tiene lugar, como a la influencia de las familias, del entorno social y de las características de sus estudiantes. Los modelos de evaluación de la eficacia escolar incluyen un conjunto de factores relacionados con el contexto socio-cultural del estudiante y del centro docente así como con los procesos educativos y didácticos que ocurren dentro del propio centro. Estos modelos no consideran otros factores como el capital intelectual inicial de cada estudiante, que debería ser considerado una entrada más en el sistema de relaciones que da lugar a la eficacia escolar.

Aunque los logros referidos a rendimiento académico son los más fáciles de medir en este tipo de investigaciones educativas, no deben circunscribirse a aquellas dimensiones más inmediatas y más sencillas de valorar. Variables tales como destrezas cognitivas de nivel superior, actitudes hacia el aprendizaje, actitudes sociales o integración social son también resultados de la acción educativa que tiene su correlato en objetivos expresamente manifiestos en las leyes de educación y que, por su interés social, deben ser evaluados adecuadamente. Este es, sin duda, un campo en el que la investigación tiene aún mucho que decir. Pero también otros componentes del sistema pueden analizarse desde la perspectiva de la eficacia pues influyen en ella, tales como la selección y adscripción del profesorado, las características de la dirección o la orientación del currículo, por ejemplo.

La investigación sobre escuelas eficaces es una línea ya clásica que ocupa un espacio propio en la literatura científica; pero, lejos de ser una tradición agotada, sigue constituyendo un ámbito fructífero y necesario de estudio y de investigación. El análisis de lo ya hecho abre un espacio de reflexión sobre los modelos y su implementación.

2.2. La aproximación clásica al estudio de la eficacia escolar

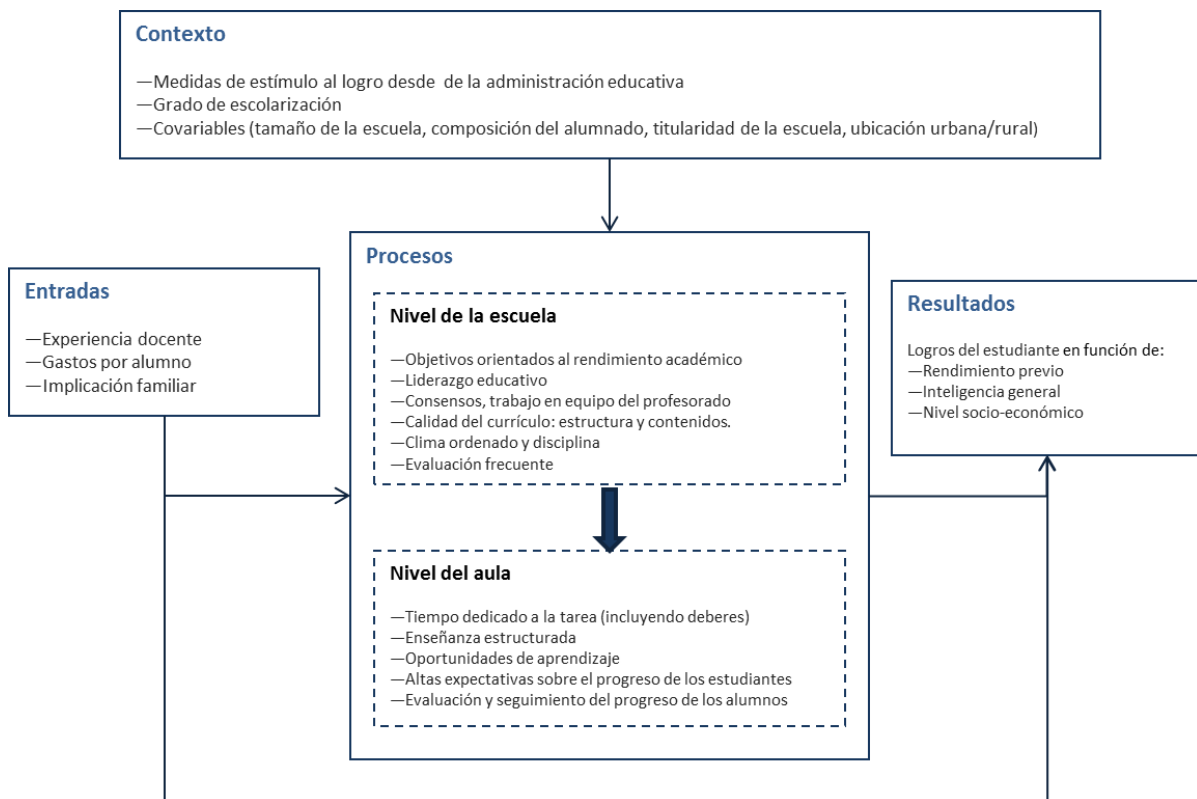
El modelo conceptual habitualmente utilizado en la investigación sobre escuelas eficaces responde al ya clásico enfoque sistémico (Contexto, Entradas, Procesos y Productos) que permite, en este caso, describir un sistema de relaciones entre las condiciones de la escolaridad y las medidas de los resultados escolares, generalmente, del rendimiento académico. El modelo integrado de Scheerens que se muestra en la figura 1 asume ese enfoque e incluye todos los elementos que la investigación sobre eficacia escolar ha venido estudiando.

Merece la pena centrar la atención sobre el tratamiento que en dicho esquema se otorga a los procesos, toda vez que constituyen el núcleo del funcionamiento de la escuela y, por lo tanto, la base principal de su eficacia. Cabe destacar, en primer lugar, la especificación de dos niveles de aproximación a los procesos escolares: el de centro y el de aula. Aunque se trata de dos niveles encajados uno dentro del otro —y por tanto relacionados entre sí—, a efectos analíticos y de captación de la realidad escolar, esta distinción posee el máximo interés. De acuerdo con el modelo, son factores de eficacia escolar en el nivel propio del centro educativo, en su conjunto, la definición de objetivos orientados al rendimiento académico, el liderazgo educativo, la existencia de consensos y el trabajo en equipo del profesorado, la calidad del currículo expresada por sus contenidos y por su estructura, un clima escolar ordenado y una disciplina que se administra con justicia, y una evaluación frecuente. En el nivel propio del aula se incluyen los factores siguientes: el tiempo dedicado a la tarea de aprender y a los deberes, la utilización de una enseñanza

estructurada que ordene y facilite los aprendizajes, la generación de diferentes oportunidades para aprender los mismos contenidos, unas altas expectativas del profesor en relación con el progreso de los alumnos y sus posibilidades de aprender, y la evaluación y seguimiento de sus avances.

Aun cuando existe un relativo consenso a la hora de relacionar estos factores con la evaluación de la eficacia, se produce una gran divergencia en la definición operativa de cada uno de esos elementos. La tabla 1, que se apoya en un estudio empírico, permite sintetizar las distintas formas de entender y concretar dichos factores.

Figura1. Modelo integrado de eficacia escolar



Fuente: Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.

Tabla 1. Descripción operativa de los componentes de los modelos de eficacia escolar

Componentes	Definiciones operativas	
Rendimiento, orientación al logro, altas expectativas	<ul style="list-style-type: none"> — Orientación hacia la enseñanza de materias básicas — Altas expectativas académicas (a nivel de centro y a nivel del profesor) — Historial académico del alumno 	
Liderazgo educativo	<ul style="list-style-type: none"> — Habilidades generales de liderazgo — Director como proveedor de información — Toma de decisiones participativa o colegiada — Director como coordinador — Tiempo instructivo frente a tiempo de liderazgo — Orientador y controlador de la calidad de los profesores en el aula — Iniciador y facilitador de la profesionalización del personal 	
Consenso y cohesión entre el personal	<ul style="list-style-type: none"> — Tipo y frecuencia de reuniones y orientaciones — Contenidos de la cooperación — Satisfacción con la cooperación — Importancia atribuida a la cooperación — Indicadores del éxito de la cooperación 	
Calidad del currículo y oportunidades para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Las prioridades curriculares están establecidas — Elección del método de enseñanza y del libro de texto — Aplicación de métodos de enseñanza y uso de libros de texto — Oportunidades de aprendizaje — Satisfacción con el currículo 	
Clima escolar	<p><i>Clima ordenado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Importancia de tener un clima ordenado — Normas y reglas — Castigos y premios — Absentismo y abandono — Buena conducta y comportamiento de los alumnos — Satisfacción con el clima ordenado 	<p><i>Clima entendido como orientación a la eficiencia y buenas relaciones internas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Prioridades en un eficiente clima escolar y su mejora — Percepciones sobre las condiciones de eficiencia y su mejora — Relaciones entre alumnos — Relaciones entre profesores y alumnos — Relaciones entre el personal — Relaciones: rol del director — Implicación de los alumnos — Valoración de roles y tareas — Valoración en función de facilidades, condiciones laborales, distribución de tareas y satisfacción general — Recursos e instalaciones
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Énfasis en la evaluación — Monitorización del progreso de los alumnos — Uso de sistemas de monitorización de los alumnos — Procesos de evaluación escolar — Mantenimiento de historial académico — Satisfacción con las actividades de evaluación 	
Implicación familiar	<ul style="list-style-type: none"> — Énfasis en la implicación familiar como política escolar — Contacto con las familias — Satisfacción con la implicación familiar 	
Clima del aula	<ul style="list-style-type: none"> — Relaciones dentro del aula — Orden — Actitud hacia el trabajo — Satisfacción 	
Tiempo efectivo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Importancia de la eficacia en el aprendizaje — Tiempo — Control del absentismo — Tiempo en el centro — Tiempo en el aula — Gestión del aula — Deberes 	

Fuente: Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

2.3. Otros enfoques de la investigación

Además de la aproximación más clásica en la interpretación de la eficacia escolar, existen en la literatura académica especializada otros enfoques o corrientes de estudio internacionales diferentes que, recurriendo a otras metodologías, se centran también en el análisis empírico de factores que influyen en dicha eficacia:

1. Evaluación de la contribución a la igualdad de oportunidades

La pregunta central de esta línea es: ¿tiene impacto la escuela en los resultados escolares más allá del impacto del nivel sociocultural familiar? Y la respuesta a esta pregunta se halla en los resultados, que muestran altas correlaciones entre las características socioeconómicas y culturales de las familias y el logro educativo. La influencia de la escuela sobre el rendimiento resulta escasa o incluso insignificante. De ahí que, para esta corriente, deban realizarse grandes esfuerzos a través de la institución escolar para incrementar su influencia y lograr esa igualdad de oportunidades.

2. Evaluación e identificación del impacto de las decisiones económicas y su incidencia en los resultados

Para esta línea de trabajo la pregunta central es: ¿tiene algún impacto el dinero invertido en la escuela sobre los resultados escolares, más allá de la influencia debida al nivel sociocultural familiar? Aun cuando 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, por lo general, buenas y ciertamente homogéneas—, en estos estudios, las variables de “entrada” más relevantes son el profesorado (salario, ratio, formación inicial y continua, experiencia, etc.) y el coste por alumno.

3. Evaluación de los programas de educación compensatoria

La pregunta en la que se centra esta línea de investigación es: ¿tienen impacto los programas escolares específicos en el rendimiento académico, más allá de la influencia del nivel sociocultural familiar? Los resultados de la evaluación de este tipo de programas no son optimistas, pues solo se detectan, a nivel estadístico, pequeños progresos en el rendimiento y en el desarrollo cognitivo del alumnado, inmediatamente después de la aplicación del programa.

4. Evaluación de la eficacia instructiva, de los procesos, de los modelos y de las metodologías

La pregunta de esta corriente de investigación es: ¿qué elementos dentro del aula tienen impacto en el rendimiento más allá de la influencia del nivel sociocultural familiar? Se trata de una concreción de la línea clásica de las escuelas eficaces —cuyos resultados se describirán más adelante— centrada, en este caso, en el ámbito del aula y no de la escuela en su conjunto; incide en los procesos y en los modelos de enseñanza.

Los cuatro enfoques de investigación anteriormente considerados presentan tres aspectos en común:

- a) Identifican indicadores que puedan servir de elementos de predicción del éxito escolar.
- b) Establecen modelos estadísticos exploratorios y correlacionales que permiten conocer el funcionamiento de la institución educativa.
- c) Sugieren políticas educativas a partir del estudio y del conocimiento del funcionamiento interno de la institución escolar.

2.4. Síntesis de las evidencias sobre las “escuelas eficaces”

Más allá de los modelos conceptuales y teóricos, resulta interesante detenerse, con una intención sintética, en lo que aporta la investigación. Se dispone de mucha evidencia empírica procedente de la línea de eficacia escolar, articulada a través de un amplio conjunto de investigaciones, que se pueden agrupar en dos niveles: por una parte, los estudios empíricos y, por otra, las revisiones y síntesis meta-analíticas de estos estudios que integran multitud de investigaciones independientes sobre la misma temática.

En los estudios empíricos, considerados de forma independiente, se ha logrado identificar una colección amplia de factores que se corresponden en buena medida con los componentes de los modelos de eficacia escolar descritos en la tabla 1. En cuanto a las síntesis realizadas sobre los estudios empíricos anteriores (meta-análisis), conviene señalar que las “magnitudes del impacto” de estos factores sobre los resultados son pequeñas o moderadas en su significación estadística.

Considerando esta circunstancia, a la vista de las evidencias disponibles, y de conformidad con lo que aparece de una manera consistente en la literatura, se podría decir que los aspectos con mayor relevancia de las escuelas más exitosas son los siguientes:

- Tienen altas expectativas académicas sobre sus alumnos, están orientadas al rendimiento y buscan altos niveles de desempeño en las competencias básicas.
- Aportan un currículum de calidad, que se traduce en tiempo efectivo dedicado al aprendizaje y en oportunidades para aprender.
- Gozan de un clima escolar ordenado, seguro y disciplinado.

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

- Monitorizan el progreso de los alumnos, apreciándose mayor impacto en materias como matemáticas y lengua.
- Tienen una participación destacada de las familias y éstas muestran una fuerte implicación en la educación de sus hijos.
- Utilizan los deberes para mejorar los resultados del aprendizaje y se ajustan en el tiempo a los contenidos escolares

3. Características y experiencias de nuestras “escuelas de éxito”

Si se entiende por organización eficaz aquella que define bien sus objetivos, evalúa el nivel de logro y los cumple, las escuelas de éxito son instituciones eficaces en un sentido educativo y amplio del término, cuyo significado toma en cuenta los principios de igualdad de oportunidades, de equidad en la educación y de compensación de desigualdades. Esta clase de escuelas logra situar y mantener a sus alumnos por encima de lo que se espera de ellos cuando se consideran los condicionantes de su contexto; es decir, las que aportan valor añadido.

A continuación, se presentan diecisiete experiencias de escuelas de éxito situadas en otras tantas comunidades y ciudades autónomas —que han sido seleccionadas o propuestas por los correspondientes Consejos Escolares— y se procura la identificación de algunos factores clave relativos a procesos comunes; todo ello con la intención de aportar elementos de inspiración que puedan resultar de utilidad para el logro del éxito educativo y la mejora de nuestro sistema escolar.

3.1. Experiencias de “escuelas de éxito” en nuestro sistema educativo

Con ocasión del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, que se celebra en la ciudad de Oviedo los días 8, 9 y 10 de mayo de 2014, los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado han seleccionado, en cada uno de sus respectivos ámbitos territoriales, un abanico de experiencias de “escuela de éxito”. El conjunto de centros seleccionados representa simbólicamente —y no en términos estadísticos— los esfuerzos del sistema escolar para responder al desafío y a la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos.

3.1.1. Experiencias de éxito en centros de Educación Infantil y Primaria

“Una escuela de relaciones”. CEIP Ntra. Sra. de Gracia de Málaga (Andalucía)

El título de esta experiencia ya es suficientemente evocador de cómo se configura el proceso de enseñanza y aprendizaje en el CEIP² «Ntra. Sra. de Gracia» de Málaga. Este centro se distingue por contar con un profesorado muy comprometido y, por ello, creativo e innovador. Algunas de sus iniciativas, como la denominada “Aulas abiertas”, han obtenido resonancia social, premios, noticias en la prensa... pero, sobre todo, han producido resultados positivos fomentando el aprendizaje activo, la interrelación entre distintas edades, la ayuda mutua, la toma de decisiones entre todos; en definitiva, la cohesión del centro mediante la participación y la cooperación, todo ello en un contexto social y económico desfavorecido, con altos índices de desestructuración familiar, con serios problemas de convivencia, con fuerte desmotivación en el alumnado y bajos niveles curriculares.

Otras experiencias pedagógicas como las tituladas “El patio de recreo” y “La ilusión de vivir y crecer en compañía”, fueron diseñadas y desarrolladas para favorecer la integración de la mujer que, en este caso, vive en un contexto difícil y en condiciones de menosprecio y de permanente falta de reconocimiento. Gracias a estas experiencias, las mujeres vinculadas a la escuela hallan espacios de encuentro y de formación para sentirse valoradas y reconocidas en su dignidad.

Lo que pronto impacta en una primera lectura es el entusiasmo que subyace en este grupo de profesores que emprende una experiencia de trabajo cooperativo en torno a un proyecto consensuado y adaptado a las necesidades concretas del contexto. Uno de los puntos más sobresalientes de esta iniciativa es “Educamos con las familias”: en un clima de diálogo y de respeto, se les ayuda a aprender una serie de buenas prácticas educativas desechando el recurso a los gritos, las amenazas, los castigos; en las tutorías, en las asambleas, en distintas actividades formativas o lúdicas; en las “charlas con café” profesores y padres comparten lo que los niños hacen y descubren en el centro, y lo que preocupa a las familias. Todo ello indica un esfuerzo por tender puentes en la firme creencia de que sólo con la interacción educativa de todos esos agentes se puede construir un proyecto educativo útil para cada educando.

Los resultados son más que alentadores: por una parte, en la escuela se respira un ambiente agradable de trabajo, el clima de convivencia ha mejorado notablemente, se van aceptando las normas y se respeta el mobiliario y los espacios comunes, el absentismo escolar ha desaparecido y las familias cada día están más implicadas en la vida escolar. Por otra parte, ha aumentado la autonomía en el trabajo y el tiempo de concentración en la tarea; ha disminuido el rechazo a la realización de nuevas actividades; ha mejorado el nivel de competencia lectora y matemática; muestran deseo y se comprometen en la participación de certámenes y concursos; se acercan voluntariamente a las bibliotecas y leen de forma individual. Y, por último, se detecta un progreso muy notable en el logro de un mayor acercamiento de las familias, en la coordinación con los servicios y recursos de distintas organizaciones de la zona y en hacer visible la riqueza pedagógica del centro.

² CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria

“Entre todos”. CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza (Aragón)

El Consejo Escolar de Aragón ha seleccionado al Colegio Público de Infantil y Primaria “Ramiro Soláns” por la calidad de su proyecto titulado “Entre todos”, lo que nos pone ya en sintonía con el hilo conductor de sus distintas iniciativas. Este centro público está situado en un entorno social desfavorecido y, en el curso 2001-2002, presentaba un elevado índice de absentismo, graves problemas de convivencia, desfases curriculares significativos, mínima relación con las familias y con el barrio, y pocas expectativas de futuro. Esta era la situación de partida cuando un grupo de profesores decide poner en marcha un proyecto de transformación global del centro y ofrecer una respuesta educativa a este alumnado con gran diversidad cultural, elevada presencia de minorías étnicas y graves carencias personales, familiares y sociales.

Actualmente, el panorama es bien distinto. De ser un centro marginal y poco valorado, nos encontramos con una escuela que ofrece una educación de calidad y afecto a los alumnos y a sus familias; con una organización escolar que responde a las necesidades reales de los alumnos y que ha generado en ellos unas expectativas de futuro, en la convicción de que la educación mejora su calidad de vida y su integración social.

¿Cómo ha sido posible esta transformación tan radical? La respuesta está en el desarrollo perseverante de este proyecto global de transformación del centro que, durante años, ha constituido una actividad totalmente integrada en la vida de los alumnos, profesores y familias. Con el liderazgo de la Dirección y del Equipo Directivo y la formación de los docentes en la filosofía de las “Comunidades de Aprendizaje”, toda la comunidad rema en la misma dirección: desarrollar las competencias básicas y los procesos de evaluación para reducir el fracaso escolar, erradicar el absentismo, fomentar un clima positivo de convivencia, implicar a las familias en la educación de sus hijos y potenciar su identidad.

Para apuntar a estos objetivos, hay que organizarse bien y poner en marcha iniciativas. De este modo, el equipo directivo se encarga de acondicionar el centro para convertirlo en un ámbito acogedor, de rentabilizar los recursos humanos y de asegurar una coordinación eficaz. Se establecen tareas en función de las competencias para que los alumnos puedan resolver problemas y situaciones en diferentes contextos; se favorece la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta que motiva a los alumnos, mejora su capacidad de atención y autonomía y favorece el aprendizaje; se organizan las “Rutas Matemáticas”, que ayudan a poner en práctica los conocimientos aprendidos en el aula; y se incrementan las salidas educativas como medio para conocer otros lugares y reforzar aprendizajes. Mención especial merece el esfuerzo dirigido al fomento de la competencia lingüística como clave de éxito para el logro de las demás competencias.

Los resultados, son muy significativos: en cuanto a la asistencia, los casos de absentismo en Educación Infantil se han reducido mucho y han desaparecido en Educación Primaria. En cuanto a los resultados escolares, los porcentajes de alumnos que promocionan son aceptables y así mismo se obtienen resultados positivos en las evaluaciones censales de diagnóstico.

“Un entorno cooperativo de enseñanza-aprendizaje”. CEIP Son Ferrer de Calvià, Mallorca (Islas Baleares)

La experiencia que nos ofrece el CEIP “Son Ferrer” de Calvià, Mallorca, consiste en la aplicación continuada del programa “Cooperar para aprender/aprender para cooperar”, establecido por el claustro con el objetivo de profundizar en un modelo de escuela, basado en competencias, y dirigido a todos, que les pudiese ayudar a configurar un nuevo sistema organizativo de aula y de centro.

El programa está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo. El propio título sugiere la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo: no sólo sirven para que el alumnado aprenda más y mejor los contenidos escolares,

sino también para que aprenda a trabajar en equipo. Este programa educativo valora, obviamente, la interacción profesor–alumno y el trabajo individual del alumnado, pero también otorga valor, como elementos de igual importancia, a la interacción alumno–alumno y al trabajo en equipo.

En la filosofía de este proyecto, el trabajo en equipo no es considerado sólo como un método o un recurso para aprender mejor, sino también como un contenido más, como algo que se debe enseñar de forma sistemática, como se enseñan los demás contenidos curriculares. Del mismo modo, conviene resaltar que la cooperación en el CEIP “Son Ferrer” no sólo impregna la tarea con los alumnos, sino que la propia organización del claustro se apoya en espacios y momentos de interacción y de ayuda mutua.

Pues bien, este sistema de aprendizaje cooperativo se articula en las siguientes actuaciones: *Trabajos por Proyectos, Talleres de Escritura, Programa de Lectura por Parejas*, conformación de la *Junta de Delegados*, o experiencias de interrelación y aprendizaje como las llamadas *Aulas Hermanas* o *Los Amigos Especiales*.

En definitiva, la escuela se ha convertido en los últimos años en un centro donde las innovaciones encuentran enseguida una acogida por la mayor parte del claustro y donde el equipo directivo se ocupa de dinamizar y dar apoyo a las diferentes propuestas que van surgiendo, dirigidas a implementar buenas prácticas.

“Proyecto Newton. Matemáticas para la Vida. Una vía para el aprendizaje significativo de las matemáticas”. CEIP Aregume de Los Silos, Tenerife (Canarias)

El Consejo Escolar de Canarias —junto con la Sociedad de Profesores de Matemáticas “Isaac Newton”, la Consejería de Educación, el CEP³ Norte de Tenerife y el CEP La Laguna— pilota este proyecto en distintos centros, pero ha escogido el CEIP “Aregume” (Los Silos. Tenerife). Su objetivo principal consiste en generar un cambio real, efectivo y generalizable en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas, a través de la formación en centros del profesorado, para traducir lo aprendido en nuevos modelos de enseñanza activa con el alumnado. Así mismo, se pretende que los profesores formados hagan de formadores de otros, creando una red de intercambio e innovación entre docentes, necesaria para lograr los objetivos de mejora que se proponen. Además, se pretende trabajar con los padres y madres para implicarlos en el desarrollo de actividades matemáticas relacionadas con los contextos cotidianos.

Los resultados que se observan son alentadores: se mejora el rendimiento académico en matemáticas y específicamente las competencias básicas implicadas en la resolución de problemas. Se favorece en el alumnado la atención y la concentración, se potencia la capacidad de razonamiento y su enriquecimiento cognitivo, se fomentan habilidades de resolución de problemas, se fortalece el trabajo colaborativo entre el profesorado, se enriquecen sus experiencias didácticas y se mejora el clima docente.

Todo ello ha generado un interés creciente entre los profesores de la materia y es considerado como modelo a seguir en otros centros y contextos educativos.

³ CEP: Centros de Profesores

“Una escuela para todos. Haciendo escuela”. CEIP Luis Vives de Cullera, Valencia (Comunidad Valenciana)

El CEIP Luis Vives, de Cullera (Valencia) se ha ido transformando desde hace tres cursos en una “Comunidad de aprendizaje”. Para ello, pone en marcha una serie de actuaciones dirigidas a transformar el sistema de enseñanza y aprendizaje. Entre dichas actuaciones, dirigidas a superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia, merece la pena señalar, en primer lugar, la participación educativa de la comunidad; en ella, todas las personas que influyen en el aprendizaje y en el desarrollo del alumnado se sienten concernidas en esta tarea compartida. Cuentan así mismo con 140 voluntarios entre los que hay familiares, antiguos alumnos y profesores y amigos del centro.

De igual modo, cobran gran relieve en el proyecto los “grupos interactivos”: una forma de organización del aula que mejora el aprendizaje y la convivencia y donde el concurso de los voluntarios es imprescindible. Las “tertulias dialógicas” parten de la lectura de obras literarias y cada uno expresa en ellas lo que le ha aportado esa lectura; ello permite, gracias a las distintas aportaciones, profundizar en el tema de la tertulia, promoviendo la adquisición de nuevos conocimientos. Otras actuaciones que se suman a la labor de transformación del centro es la “formación de familiares”, basada en actuaciones de éxito; se da así respuesta a los intereses y necesidades de las familias, y a la “formación dialógica del profesorado”, es decir, a la formación en las bases científicas, teóricas y de evidencias, avaladas por la comunidad científica internacional.

Todo este trabajo está dando resultados satisfactorios en cuanto a la mejora de los aprendizajes instrumentales, al desarrollo de la solidaridad, al aumento de la motivación y de la capacidad crítica, al incremento de habilidad en la lectoescritura, a la disminución de los conflictos, a una mejor autoestima en el alumnado, a una mayor implicación de las familias, a la satisfacción profesional, a una mejor formación del profesorado, basado en evidencias científicas, y a un mayor reconocimiento social de la labor de la escuela.

“La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos”. Escuela Pública de Antzuola, Gipuzkoa (País Vasco)

El Consejo Escolar del País Vasco presenta como experiencia de éxito *La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos*.

Desde los años 80 esta escuela, su profesorado y las familias, han estado en permanente innovación e incesante colaboración. Así, entienden como educación de calidad aquella que pone el acento en la importancia de las personas, la cooperación, la comprensión, y la inclusión. Bajo tales premisas, en sus aulas se valora la circulación de ideas de todo el alumnado y lo genuino de cada cual y se potencia la diversidad como favorecedora de un conocimiento más complejo.

Los alumnos son siempre considerados como personas deseosas de aprender, de descubrir, de cooperar, de aportar ideas, de emocionarse, de exponer problemas, de ofrecer soluciones; se conocen a sí mismos y conocen la realidad a través del diálogo, la relación, el juego y la experimentación. Son, en general, flexibles y respetuosos.

Es cierto que en la diversidad se encuentran niños más retraídos, menos interesados, menos activos, más inhibidos, en incluso impulsivos y agresivos. La escuela se empeña en ofrecer, a unos y a otros, seguridad física y emocional a fin de que todos puedan escuchar, tener en cuenta al otro, ponerse en su lugar, abrirse a los demás y al mundo. Toda la programación y el quehacer del profesorado están orientados a que se puedan exponer temas, ideas, preguntas, explicaciones, objeciones. Cada niño tiene la oportunidad de expresar lo que piensa y cada intervención es respetada y valorada.

“Integración familiar y cultural: caminando hacia el éxito escolar”. CEIP Santa Amelia de Ceuta

El CEIP “Santa Amelia”, de Ceuta, dibuja un contexto que se caracteriza por contar con un 98 % de familias de cultura árabe-marroquí y un aumento progresivo de familias mixtas (hispano-marroquí), donde la madre habitualmente procede de Marruecos, con un desconocimiento total del idioma y del modo de vida de una sociedad occidental.

Además, se contabiliza un buen número de familias desestructuradas, problemas de adicciones, bajos recursos económicos, desempleo, etc.; en definitiva, toda una serie de factores que obligan al centro a establecer objetivos encaminados a paliar estas situaciones que dificultan gravemente la labor de la escuela: mejorar la competencia lingüística, establecer contacto con las familias para implicarles en la tarea educativa y ofrecer una formación sólida al alumnado que pueda transformar sus vidas.

Los primeros pasos del proyecto, iniciado en el curso 2006-2007, van encaminados a remodelar el centro al objeto de dotarlo de una identidad y de mejorar su imagen. Al cabo de cuatro cursos, se culmina una organización de espacios, tiempos y recursos, una buena aplicación del Reglamento de Régimen Interno (RRI), la creación del AMPA, un acercamiento de las familias para implicarles en la vida del centro; pero se comprueba que, a pesar de todo el cambio realizado, no se obtienen los resultados académicos deseables. Es entonces cuando el claustro entra en un proceso de reflexión y de formación para superar estas dificultades y elabora un documento consensuado en el que se recogen todas aquellas acciones que podrían ayudarles a mejorar.

Las acciones más relevantes que se desarrollan son: “Grupos interactivos” para favorecer la participación e implicación de las familias, llegando a desarrollar esta acción en el aula para que conozcan el trabajo que se hace en la escuela; “Tertulias literarias” para fomentar la mejora en la competencia lingüística; “Clases de comunicación oral” para madres con desconocimiento de la lengua española; “Escuela de padres”; “Programa de acción tutorial” con entrevistas individualizadas donde se adquiere un compromiso de colaboración por parte de las familias; “Madres delegadas”, una figura creada en el centro para ayudar a esa integración de las familias en la escuela; “Programa de inmersión lingüística” para paliar las carencias de muchas familias; *Radio escolar*, para fomentar la competencia lingüística; “Programa de acogida”, destinado principalmente al alumnado de incorporación tardía y a su familia, así como al nuevo profesorado que llega al centro; “Semana Olímpica” para favorecer la implicación de toda la comunidad educativa y fortalecer el sentimiento de identidad y de pertenencia.

Los resultados obtenidos son destacables: la mejora del clima escolar; una relación más cordial de las familias con el profesorado y con el equipo directivo; una participación activa de las madres del AMPA en el centro; la estabilidad del profesorado; una visión más positiva del colegio por parte tanto de las familias como del profesorado; mayor sentimiento de pertenencia al centro; una mejora significativa en los resultados obtenidos por los alumnos en los cuatro últimos cursos; y un bajísimo —casi nulo— índice de absentismo escolar.

La conclusión que el propio proyecto refleja se puede resumir del siguiente modo: cuando un claustro es capaz de reflexionar de forma autocrítica, de formarse adecuadamente para responder a los retos que se le plantean, de elaborar conjuntamente un proyecto bien estructurado, de coordinarse, de establecer lazos entre todos los miembros de la comunidad educativa y de remar juntos, y siempre a favor del centro y de los alumnos, entonces no hay nada imposible.

3.1.2. Experiencias de éxito en centros de Educación Secundaria

“Actividades acuáticas para la construcción de un ocio alternativo, activo y saludable”. IES Las Llamas de Santander (Cantabria)

En una sociedad que demanda innovación, emprendimiento, cooperación, y esfuerzo para superar retos es reconfortante el ejemplo innovador que nos ofrecen los profesores de este instituto para acercar el entorno y el medio natural a sus alumnos y construir sobre esta actividad —que parece lúdico-deportiva— una asignatura con carácter propio. Con el equipo directivo al frente y el apoyo del profesorado, se han podido establecer, mediando mucha convicción y tenacidad, acuerdos con la Administración educativa, con organismos locales y con federaciones deportivas.

De este modo, el Departamento de Educación Física del IES⁴ “Las Llamas” está llevando a cabo desde hace algunos años diferentes actividades en el medio acuático con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, contribuyendo así al enriquecimiento personal y colectivo de alumnos y profesores. Se trata de una asignatura optativa en donde surf, vela, remo, piragua, buceo, natación, salvamento marítimo y socorrismo, se van alternando para el logro de ese objetivo consistente en proporcionar un ocio saludable y alternativo con el agua como protagonista.

Con esta optativa se pretende educar a los alumnos en las actividades acuáticas, tanto para su buen uso en relación a la seguridad y hábitos de higiene, como para el logro de objetivos deportivos, de salud y de recreación; siendo todos ellos útiles para la ocupación del tiempo libre.

Es evidente que esta optativa desarrolla muy específicamente la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, pero contribuye sin lugar a dudas, como bien lo explicitan los autores de la experiencia, a la adquisición de otras competencias básicas. Así mismo, participan activamente en los planes y programas promovidos por la Consejería de Educación de Cantabria, tales como el “Plan Lector” o el “Plan Educantabria: espacio tecnológico educativo”.

Cabe cerrar esta apretada síntesis con la siguiente definición de surf a modo de reflexión: «Un estado de equilibrio dinámico entre el hombre, la ola y la tabla, sumergidos en una naturaleza armoniosamente salvaje, que contrasta con la insignificancia y pequeñez humana, provocando una constante-progresiva pregunta, búsqueda y encuentro con la perfección y lo trascendente». (J. L. Barrón).

“Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito”. IES Lancia de León (Castilla y León)

Otra vez se pone de relieve la importancia capital de la suma de esfuerzos —del claustro, de los tutores, de los departamentos didácticos y de orientación— para lograr, en una experiencia de éxito, la transformación de un centro con serias dificultades de partida. Ello, junto con el liderazgo del equipo directivo, ha hecho posible la consecución de los objetivos de mejora de este centro educativo.

Partieron, en 1995, de una situación difícil (problemas de absentismo y convivencia, elevado índice de fracaso escolar, desmotivación del profesorado y escaso prestigio en el entorno); sin embargo, en 2013 presentaba un panorama de convivencia sin apenas problemas disciplinarios, unos profesores comprometidos y entusiasmados, un bien ganado prestigio en el barrio, con una apreciable acumulación de premios al alumnado en distintas pruebas. Ello ha sido posible mediante un conjunto de estrategias y actuaciones que pivotan en torno a dos ejes: respeto y esfuerzo.

⁴ IES: Instituto de Educación Secundaria

En primer lugar, se ponen en marcha una batería de medidas encaminadas a crear en el centro un clima de convivencia propicio; o, lo que es lo mismo, a conseguir una educación basada en el respeto, como requisito fundamental para el logro de un ambiente favorable de trabajo, en la convicción de que ello contribuirá, sin duda, a la satisfacción y al bienestar de toda la comunidad educativa. Se trata de cultivar el respeto a las personas. Un respeto recíproco, del alumnado a sus compañeros y al profesorado; y del profesorado a sus compañeros y al alumnado. Y también un respeto al material, al mobiliario y al entorno del centro. Otra serie de actuaciones van dirigidas a elevar el nivel de exigencia, a poner de relieve el valor del trabajo, del sacrificio, de la superación y del esfuerzo continuado para conseguir las metas importantes.

Todas estas actuaciones están diseñadas en el Proyecto Educativo y en la Programación General Anual del IES “Lancia”. A principio de curso, se realiza un diagnóstico de la realidad teniendo en cuenta las nuevas incorporaciones de profesores y de alumnos, se distribuye equilibradamente el alumnado por grupos, se recibe asesoramiento del departamento de orientación, se desarrolla una Jornada de acogida del alumnado y una evaluación inicial. A lo largo del curso, se establecen reuniones periódicas de coordinación y seguimiento de los procesos educativos, se adoptan medidas preventivas y de actuación inmediata, se mantienen reuniones con las familias y contactos de forma habitual, se trabaja de forma personalizada con el alumnado con necesidades de apoyo educativo, se lleva a cabo el programa de “Diversificación curricular” en 3.º y 4.º de ESO y se ofrece, por las tardes, un programa de recuperación de materias pendientes.

Por último, es preciso destacar el rasgo diferencial del IES “Lancia” cual es su “Plan de Refuerzo”; nace ante la comprobación de que un tercio del alumnado de ESO necesitaba una ayuda extra para superar sus deficiencias de aprendizaje y unirse al ritmo del resto del grupo. Se trata de un “Plan de Éxito Educativo” en el propio centro y con profesorado propio, dirigido al alumnado de ESO en peligro de caer en el fracaso escolar, o con dificultades para seguir el ritmo del resto de su grupo de clase en alguna asignatura. La evaluación constante, la comunicación y la coordinación entre el profesorado y con las familias son sustanciales y en ellas descansa la gran fortaleza y, en gran medida, el éxito de este “Plan de Refuerzo”, además del esfuerzo de los propios alumnos.

De entre los resultados obtenidos cabe destacar los siguientes: un alto porcentaje de alumnos con problemas de aprendizaje han podido superar las asignaturas pendientes; las familias han demostrado un gran interés en estas clases de refuerzo —ofertadas gratuitamente por el Instituto—; el profesorado, siempre vocacional, está satisfecho con el trabajo realizado; el alumnado, también voluntariamente, ha colaborado en el éxito de estas clases, con su dedicación perseverante, con una asistencia continuada y con un comportamiento exquisito, obteniendo la recompensa en la mejora de su autoestima y la consiguiente superación de las materias en las que tenía serias dificultades.

“Carpetania científica”. IES Carpetania de Yepes, Toledo (Castilla-La Mancha)

El “Carpetania científica” es un proyecto multidisciplinar basado en experiencias, investigación e historia de las ciencias. Involucra a prácticamente todos los departamentos del centro y ayuda a ver la ciencia desde diferentes prismas. Las actividades desarrolladas durante el curso se difunden a toda la comunidad educativa en la Semana de la Ciencia que se celebra en el centro. Como se trata de contagiar a los alumnos la pasión por las ciencias, son muchos los concursos en los que se participa.

Con el desarrollo de este proyecto se ha contribuido a mejorar el conocimiento científico del alumnado desde distintas materias. Así mismo, se ha observado que la puesta en marcha de estas actividades ha mejorado la convivencia y las relaciones entre profesores y alumnos.

Dos son los ámbitos de actuación de este proyecto: por un lado, los profesores de las distintas materias desarrollan actividades en el aula, bien en la fórmula de gran grupo o bien llevando a cabo técnicas de trabajo cooperativo que se están implantando en el centro; y, por otro, se realizan actividades en pequeño grupo, desarrolladas durante los recreos y en jornadas vespertinas. En todos los casos se trata de alimentar el entusiasmo de los alumnos en relación con el mundo científico y de hacer de ellos transmisores del gusto y del afecto por la ciencia. Además de los contenidos que se imparten en el aula, se organizan una serie de

actividades extraescolares con las que se pretende generar espacios, momentos y recursos de aprendizaje alternativos y complementarios.

Los grupos de investigación trabajan en diferentes temas dependiendo del nivel educativo. Los alumnos no se limitan a reproducir experiencias, sino que como buenos científicos, desarrollan dos habilidades: la habilidad investigadora y la habilidad de comunicar por escrito y oralmente lo investigado. En Bachillerato, dentro de la materia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo —obligatoria para todas las modalidades— los alumnos realizan sus trabajos de investigación que luego presentan en forma de póster en la Semana de la Ciencia.

Es de subrayar la mejora observada de los resultados académicos, especialmente en las materias de carácter científico, si bien esta mejora es asimismo tributaria de la puesta en marcha de otros programas de éxito educativo.

“Proyecto eTwinning-Comenius: A Short Latin Movie. Cómo acercarse al mundo clásico desde una perspectiva innovadora. IES Vegas Bajas de Montijo, Badajoz (Extremadura)

Esta “experiencia de éxito” se centra en la realización de una película elaborada de forma colaborativa entre los alumnos de los diversos centros europeos de enseñanza participantes. No se trata de una película cualquiera, sino de un film ambientado en parte en la época romana y rodado en inglés y en latín (con subtítulos del otro idioma), como medio de mejorar el conocimiento y el manejo de ambas lenguas.

El proyecto se ha desarrollado, en gran parte, en la plataforma *eTwinning*, lo que supuso que el alumnado participante adquiriese conocimientos en herramientas web 2.0 y que interactuase en actividades sociales, tales como la creación de un blog común y de una guía de viajes; mostrara a los demás un momento significativo en la historia de las ciudades de cada país participante; adquiriera un vocabulario básico de distintas lenguas, etc. Por otra parte, en *Twinspace*, se realizaron actividades para la creación de los personajes, la trama, los diálogos, la banda sonora y muchas otras relacionadas con las competencias lingüísticas y las nuevas tecnologías.

En la fase *Comenius*, aparte del encuentro de los alumnos que trabajaban en común y el conocimiento del entorno histórico-artístico de los diversos centros de enseñanza, se rodó la película, utilizando como escenarios monumentos romanos singulares cercanos (la ciudad romana de Mérida y la villa de Torreáguila, en el caso de España). De este modo, los alumnos del IES “Vegas Bajas” pudieron conocer otras realidades europeas y comunicar a otros su propia cultura a través de una experiencia estimulante, sobre la base del patrimonio cultural romano común.

La puesta en marcha de este proyecto ha exigido la interacción, el estudio metodológico y el aprendizaje de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la creación de una *webquest* para que los alumnos, padres y comunidad educativa supieran cuál era el propósito de este plan y las actuaciones a realizar. Se ha traducido a las lenguas de todos los participantes (italiano, castellano, catalán, alemán y turco) y al inglés, que es la *lingua franca* del proyecto.

Además, los profesores hubieron de escoger diferentes herramientas de gestión, tales como un *Google Site* en inglés para mostrar el desarrollo del proyecto y el intercambio de documentación entre el profesorado; un grupo de correo en Google; una red social propia (*Bligoo*) para posibilitar el acercamiento y el conocimiento de los alumnos; un grupo de *Facebook*; clases compartidas de latín, etc. Al mismo tiempo, se mantuvieron encuentros en ciudades de los distintos países participantes y se realizó el rodaje de las escenas en inglés y latín, con todo el trabajo que ello lleva consigo (vestuario, decorados, permisos...).

Los resultados de este conjunto de iniciativas han sido excelentes. La realización de la película ha permitido la elaboración de una experiencia didáctica absolutamente novedosa de aproximación al mundo del cine, al mundo clásico desde el mundo actual, a distintas y complejas tecnologías informáticas y a la práctica de la lengua inglesa en los contextos más usuales. Además, se ha logrado una mejora en el nivel de inglés de los profesores españoles, la comunicación con profesores de otras nacionalidades, el incremento del

prestigio del centro al participar en un proyecto europeo, el aumento de las oportunidades para los jóvenes procedentes de difíciles situaciones socioeconómicas, el respeto a los monumentos de la civilización romana en Europa y el aprecio por su patrimonio cultural e histórico.

“Los premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y lectura”. IES Plurilingüe Rosalía de Castro de Santiago (Galicia)

El premio de narrativa "Arzobispo Juan de San Clemente" y el premio de ensayo "Bento Spinoza" gozan ya de acrisolada fama en Santiago, en Galicia, en España y en el mundo, porque de la mano de los premiados — lo más granado de los escritores españoles y extranjeros— los premios son sin duda conocidos al menos en círculos selectos del universo literario internacional. ¿Cuál es su originalidad? Pues sencillamente que el Jurado de estos premios está formado por alumnos de Bachillerato del instituto "Rosalía de Castro" de Santiago y de cuatro institutos más de Galicia, elegidos por sorteo.

En el IES "Rosalía de Castro" sí se confía en los jóvenes y se les considera con derecho a ser protagonistas a la hora de otorgar un Premio Literario. Que ellos hayan sido y sean los auténticos protagonistas de unos premios tan renombrados se debe a la confluencia de tres sueños: el sueño-ambición de una comunidad educativa de promocionar la lectura; el sueño-imposible de unos alumnos apasionados por la lectura de ser jurado de los mejores escritores del momento y de compartir 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 sueños, hechos realidad cada año, toma cuerpo a través de una actividad concreta: la promoción de la lectura entre los jóvenes del instituto "Rosalía de Castro". Este centro se distingue por promover la pasión por la lectura de novelas y ensayos y les hace creer que, con su progreso en la lectura y en la interpretación literaria, se acreditan para ser jurado de los mejores escritores del momento.

De este modo, un amplísimo abanico de escritores de prestigio —Paul Auster, Antonio Tabucchi, José Saramago, Carlos Fuentes, Jostein Gaarder, Vargas Llosa, Manuel Rivas, Milan Kundera, Carmen Martín Gaité, Carlos Fuente, Javier Cercas, Almudena Grandes, Eduardo Mendoza y Pérez Reverte, entre otros—, desfilan por Santiago porque han sido premiados por un jurado compuesto por estudiantes. El día de la entrega del Premio los alumnos son los auténticos protagonistas del acto. Y una vez concluido, comparten mesa y mantel con el escritor premiado en el marco de una gran fiesta: todo un sueño.

Para conceder el "Premio San Clemente" —que tiene tres modalidades Novela Gallega, Novela Castellana, y Novela Extranjera— se sigue un proceso de selección que recae sobre dos Comités de lectura, presididos por los jefes del departamento de Lengua Galega y Lengua Castellana; ellos son los responsables de seleccionar tres finalistas por cada modalidad. El jurado está formado por diez alumnos en cada modalidad, dos por cada instituto participante, escogidos por cada centro. 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.

Por su parte, el "Premio de Ensayo Bento Spinoza" aspira a propiciar la reflexión y el fomento del espíritu crítico de los alumnos y, al mismo tiempo, reivindicar un personaje injustamente olvidado. En efecto, el nombre del premio responde, primeramente, a una razón científica, ya que Spinoza es probablemente el pensador más extraordinario del siglo XVII (de gran influencia en autores posteriores de la talla de Freud, Lacan, Damasio e, incluso, Einstein); y también se trata de un pensador cuya familia era originaria de la Península Ibérica y que tenía como primera lengua el gallego-portugués y como segunda el castellano. De hecho, el nombre de Bento es de origen gallego-portugués.

En cuanto a sus resultados, el panorama es bien elocuente. Por una parte, el fomento de la lectura y la pasión por descubrir otros mundos están asegurados; más de trescientos alumnos forman parte del Club de Lectura del IES Rosalía de Castro, y cada vez se incrementa el número de los que participan en concursos de redacción o de los que asisten activamente a los coloquios con los escritores premiados. Por otra, el proyecto sí que ha situado al centro en el mapa —y con qué reconocimiento!—, dentro de Santiago, de Galicia y del

mundo, al menos del mundo literario. Un proyecto ambicioso e ilusionante para todos los implicados. Un proyecto que produce satisfacciones y bienestar después de haber trabajado mucho, con paciencia y con tesón. Un proyecto que permite proponerse retos. Una experiencia que forja personas creativas, receptivas, solidarias, críticas y abiertas a las ideas y al mundo.

“Voces para la Convivencia. La música coral y el inglés como herramientas de mejora de la calidad educativa”. IES Bilingüe Francisco Umbral de Ciempozuelos (Comunidad de Madrid)

Desde que se inicia el año 2008, el programa “Voces para la Convivencia” se ha convertido en un referente en el municipio de Ciempozuelos y en la Comunidad de Madrid. ¿Por qué? Porque es más, mucho más, que un coro. Se trata de un programa de carácter educativo, social y artístico liderado por el instituto bilingüe “Francisco Umbral” de Ciempozuelos que contribuye a la mejora de la calidad educativa, así como a la integración de los alumnos en el entorno educativo, a través del fomento de valores y actitudes que previenen situaciones de exclusión social.

Las señas de identidad del coro “Voces para la Convivencia” son el aprendizaje y la práctica del canto coral y el uso de la lengua inglesa; que se integran en las asignaturas de Música y en la vida del centro, a lo largo de toda la etapa de la Educación Secundaria. Este programa se ha convertido en un recurso educativo importante en el instituto que ayuda a los alumnos a entender el significado del compromiso institucional con unas normas de convivencia y que incide positivamente sobre la disciplina y el clima escolar. Así, no se ha registrado ningún caso de absentismo o de mal comportamiento entre los alumnos que integran el coro. Y es que la permanencia en el grupo coral está ligada a su compromiso personal con la asistencia a clase, el esfuerzo por mejorar el rendimiento en las demás asignaturas y por mantener un buen comportamiento en las aulas.

Por otra parte, el programa ha tenido efectos muy positivos sobre la mejora del rendimiento académico de los alumnos del instituto, tanto en Música como en las demás asignaturas que se imparten en el centro. El 100% de los alumnos participantes en el programa a lo largo de los últimos años ha titulado en ESO y, en su totalidad, ha proseguido estudios de Bachillerato o Formación Profesional. Ello incluye especialmente, a alumnos que suspendían múltiples asignaturas, repetidores y aquellos que han participado en programas de diversificación y cualificación profesional inicial.

Precisamente, la predisposición positiva de los alumnos hacia la asignatura de Música se ha aprovechado para impulsar el programa bilingüe del instituto, ya que es esta asignatura la que más horas acumula de docencia en lengua inglesa. El director del departamento de Música, que cuenta con la habilitación lingüística necesaria y siempre que el nivel de los alumnos lo permite, utiliza la lengua inglesa durante los ensayos y en el aula. Asimismo, el repertorio del programa incluye interpretaciones en lengua inglesa.

Y, por último, a los notables beneficios apuntados, se unen otro dos: el primero de carácter personal, cual es su contribución al proceso de maduración intelectual y emocional de los alumnos adolescentes, mediante el conocimiento y el dominio de su voz; el segundo es de naturaleza social y estriba en que esta experiencia beneficia e involucra a la totalidad de la comunidad educativa, así como a otras instituciones y entidades del entorno.

“Gestión de la calidad y la autonomía, una experiencia de éxito”. IES La Flota de Murcia (Región de Murcia)

Como se indica en el título, dos son las líneas de actuación de esta experiencia desarrollada por el IES “La Flota” desde el curso 2005-2006: la implantación de un sistema de gestión de la calidad (ISO 9001) y la implantación progresiva de la autonomía organizativa en el destino de los recursos humanos de apoyo.

La situación en la que se encontraba el Instituto a mediados de los años 90 no era precisamente brillante. Sin atractivo, se nutría en gran parte de los alumnos llegados a través de la comisión de escolarización. Actualmente, gracias al esfuerzo de toda la comunidad educativa, la situación es bien distinta: es un centro reconocido por su buen trabajo, las familias envían allí a sus hijos y las solicitudes de ingreso aumentan de año en año. Ese cambio se debe a la reacción del Claustro, producida en el curso 2003-2004, con el apoyo de la Dirección y del Consejo Escolar, que dio su aprobación para que el centro participara en el Proyecto de Implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en centros de FP (ISCAL) y se implantara la normativa de calidad ISO 9001, adaptada al contexto educativo.

Por otra parte, ya en 2012, la Consejería de Educación, Formación y Empleo autoriza al IES “La Flota” la implantación experimental del “Proyecto de mejora de los resultados académicos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)” mediante la reorganización de los recursos humanos de apoyo, lo que da pie a la creación de la que se ha denominado “Sección de Enseñanza Personalizada en la ESO”.

Esta Sección de Enseñanza Personalizada permite, por una parte, establecer desdobles, de tal manera que, en la mayoría de las materias se cuenta con tres profesores, uno para cada subgrupo; por otra, se aumenta el número de tutores contando con tres en los grupos de 1.º, 2.º y 3.º curso de ESO y con dos en los de 4.º curso de ESO; y, por último, se incrementa el horario de esta Sección.

Todas estas medidas se adoptan porque el fracaso, sobre todo en la materia de lengua inglesa, se encuentra en mayor medida en la “Sección de Enseñanza Personalizada”. Así pues, es en ella donde han de incrementarse notablemente los recursos de apoyo. Las secciones bilingües cuentan con buen número de apoyos y recursos complementarios, sin embargo, las secciones no bilingües disponen de una dotación de recursos estandarizada que no se ha visto incrementada.

El IES “La Flota” decide reequilibrar esta situación y restablece el principio de equidad en la oferta, dotando a ambas secciones de recursos complementarios, diferentes, pero adaptados a sus necesidades e intereses. Además, por un principio de racionalidad, si las dificultades y los peores resultados están en la Sección no bilingüe es lógico que se destinen a ella más recursos de apoyo.

En cuanto a la cultura organizativa, los efectos más sobresalientes son: una notable mejora en el proceso de planificación curricular y de control de su desarrollo; un notable incremento de la información sobre las características y resultados del alumnado; la aceptación de la supervisión interna como medio para evitar los errores y los incumplimientos de acuerdos; la colaboración entre departamentos; una alta satisfacción con el funcionamiento del instituto.

“Mejora docente mediante aplicaciones en red”. IES Inventor Cosme García de Logroño (La Rioja)

El IES “Inventor Cosme García”, en el marco de sus planes de mejora, ha desarrollado una serie de aplicaciones informáticas que facilitan significativamente la gestión del centro y potencian la mejora de los resultados académicos y de la convivencia.

Aunque en este caso interesan aquellas aplicaciones directamente orientadas a la mejora de las programaciones didácticas y de la coordinación entre etapas y ciclos —con el subsiguiente reflejo en los resultados académicos, cuya aplicación informática concreta se denomina PROIES—, procede describir someramente el GESPRO, un programa que alberga el conjunto de las aplicaciones informáticas que se han diseñado para sustentar todas estas mejoras de una forma sistemática, sencilla y que parte de una misma filosofía: tratar de facilitar el trabajo diario del centro.

De este conjunto de aplicaciones, cabe citar, en primer lugar, el GESA o Gestor de Actividades Extraescolares que permite programar las actividades extraescolares y complementarias, aprobarlas, hacer su seguimiento, listas de participantes, permisos, diplomas, etc. También es de gran interés la aplicación de Formación en Centros de Trabajo, GESFOR, que ofrece información al respecto y muestra indicadores de satisfacción de los alumnos, del tutor y de la empresa con el módulo de FCT⁵ y su gestión.

A su vez, para medir la satisfacción de toda la comunidad educativa (alumnos, familias y personal), existen unas aplicaciones de encuestas —ESAL, ESPAL, ESPER y ESCAL—, la última de las cuales sirve para que los alumnos evalúen la labor docente de sus profesores.

Así mismo, existen otra serie de aplicaciones que simplifican la gestión del IES, como son: la aplicación DOCUREG, que facilita el archivo y la gestión de la cantidad de información que genera un centro; la aplicación IESRepara, que permite gestionar todas las reparaciones del centro; o el GESTOR DE MANTENIMIENTO, que aborda las cuestiones relativas labores al mantenimiento programado; y otras varias destinadas a gestionar el inventario, los espacios, los procesos de mejora y los exámenes.

A esta eficaz red de aplicaciones, que ha conseguido un gran nivel de rendimiento y un alto grado de satisfacción, se añade la aplicación PROIES que está directamente centrada en facilitar la gestión y mejora de las programaciones didácticas y la programación de aula. En PROIES están almacenadas todas las programaciones del centro y están accesibles a todos los profesores lo que facilita la coordinación, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad... y, en el caso de los profesores sustitutos, el fácil acceso y el seguimiento de las mismas. Uno de los aspectos más sobresalientes es que, con este esquema, todas las programaciones de aula presentan un mismo formato para todas las etapas y estudios impartidos en el centro: objetivos, contenidos criterios de evaluación, tareas (recursos a emplear) y revisión de la unidad. Del mismo modo, es de valorar positivamente que las programaciones estén adaptadas a un enfoque por competencias y que cada unidad refleje su contribución al desarrollo de las competencias básicas.

En cuanto a los resultados de este servicio informático, la propia aplicación refleja un alto grado de cumplimiento de las programaciones y de sus revisiones totales. Esto manifiesta la buena acogida observada en el profesorado. Además, el alumnado muestra un alto grado de satisfacción con la formación recibida y el nivel académico del centro y presenta una mejora sustancial del rendimiento escolar en las distintas etapas y estudios.

⁵ FCT: Formación en Centros de Trabajo

3.1.3. Experiencias de éxito en otros tipos de centro

“Te guiamos en el laberinto de la orientación y del empleo”. CIFP de Mantenimiento y Servicios a la Producción de Langreo (Principado de Asturias)

El Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) de “Mantenimiento y Servicios a la Producción” de Langreo pone en marcha la “Unidad de Información, Orientación, Formación e Inserción Laboral”. Es un proyecto que nace con el fin de orientar e insertar laboralmente al alumnado de todos los subsistemas de formación profesional, aunando tres acciones inseparables: la información, la orientación y la formación.

Con el establecimiento de esta “Unidad de Información, Orientación, Formación e Inserción Laboral” lo que se logra es aglutinar estos objetivos en una sola unidad de gestión” pues todos esos elementos (información, orientación e inserción laboral) deben permanecer estrechamente unidos para lograr el fin último de la Formación Profesional que es la incorporación del alumno al mundo del trabajo. Su puesta en funcionamiento facilita el contacto entre las empresas y los alumnos que se forman en el centro y asegura de un modo cómodo, rápido y efectivo esa relación, mediante una aplicación on-line que se ofrece a las empresas y que permite encontrar trabajadores con el perfil específico que necesiten.

El Centro Integrado de Mantenimiento y Servicios a la Producción de Langreo ha venido madurando esta iniciativa durante seis años, pasando por exigentes procesos formativos, de acreditación de calidad y de protección de datos, y ha generado, desde la perspectiva de la formación a lo largo de la vida, esa “Unidad de Información, Orientación, Formación e Inserción Laboral” por considerarla un instrumento poderosísimo para mejorar la inserción laboral de los alumnos formados en este centro, contando desde su inicio con la participación del alumnado, del profesorado y del empresariado y adaptando la oferta formativa a la demanda del mercado de trabajo, a las profesiones emergentes y a los nuevos perfiles de especialización. En resumen sus virtudes estriban en que es capaz de mantener esa plataforma on-line de inserción laboral y de alcanzar otros objetivos de gran interés: por una parte, generar, difundir y gestionar toda la información de carácter formativo y laboral de que se dispone; por otra, de facilitar la formación y la inserción en el mercado de trabajo de alumnos y ex alumnos del centro. Así mismo, puede informar y orientar al alumnado y a toda persona que lo solicite sobre la formación profesional que mejor se adapte a sus necesidades. Así pues, con este servicio resultan beneficiados todos los alumnos de todos los subsistemas de Formación Profesional, todos los empresarios que colaboran con el centro (formación en centros de trabajo, formación de prácticas no remuneradas, etc.) y aquellos otros que se dirigen al centro para solicitar información.

Gracias a la difusión y a la participación del centro en distintos foros de prestigio en el ámbito de la Formación Profesional, las labores desarrolladas por esta Unidad son objeto de gran interés por parte de otros Centros Integrados de Formación Profesional en el Estado. Así mismo, esta actividad ha obtenido el segundo premio Nacional de Calidad e Innovación en Orientación y Formación Profesional en el año 2011.

“Proyecto TIC-TAC. Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de Trabajos de Aplicación Contextualizada para el desarrollo de competencias básicas en el currículo escolar de la escuela obligatoria. Lizarra Ikastola de Estella (Comunidad Foral de Navarra)

“Lizarra Ikastola” aplica un sistema de educación y evaluación por competencias en el que todos los cursos, desde Primaria a Secundaria, realizan dos proyectos anuales de las temáticas más diversas, cuyos resultados por alumno acaban formando parte de las notas que los escolares llevan a casa al final de curso.

¿Cómo desarrollar las competencias de los alumnos y que su trabajo llegue a la sociedad? “Lizarra Ikastola” ha dado respuesta a esta pregunta con la implantación desde 2010 del proyecto *TIC-TAC* (Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de Trabajos de Aplicación Contextualizada para el desarrollo de Competencias Básicas).

Este proyecto es una iniciativa transversal que incluye todo el centro escolar. Como el título elegido sugiere, es un programa de intervención escolar en toda la educación obligatoria, que busca desarrollar una estrategia eficiente para el desarrollo de un currículo guiado por las competencias básicas. Este plan consta de 26 Proyectos Multitarea Compartidos, dos por cada nivel educativo, y son la última innovación educativa que “Lizarra Ikastola” viene desarrollando y que —de modo coordinado y totalmente sistematizado— plantea problemas reales (de complejidad media-alta) en los que el alumnado debe demostrar sus competencias utilizando los saberes, procedimientos y actitudes adquiridos en las diferentes áreas del currículo.

Sabido es que las competencias básicas forman parte del currículo escolar, pero el problema estriba en cómo integrarlas en el mismo. La solución que ha dado este centro a este problema se concreta en mantener en lo sustancial el currículo existente (Unidades didácticas y objetivos de aprendizaje) y diseñar Trabajos de Aplicación Contextualizada (TAC) por curso (desde Infantil a la ESO).

En una plataforma de *Google Apps* el centro aloja los proyectos de transversalización de las competencias. Se entra en la plataforma y cada uno de los 26 proyectos que se desarrollan, a razón de dos por curso, permite acceder a dos carpetas. En una de ellas está el material para el profesorado y en la otra para el alumnado. Ahí, los estudiantes ven qué competencias van a trabajar con cada actividad. Además, cada alumno tiene su propia carpeta con sus trabajos.

Los proyectos consisten en plantear a los alumnos problemas reales de complejidad media y alta. El alumnado debe demostrar su competencia utilizando los saberes, procedimientos y actitudes adquiridos en las diferentes áreas. Al finalizar las actividades, se le informa sobre cómo se evaluará su trabajo: originalidad, organización y pertinencia de la información, presentación (ortografía, léxico,...).

Además de desarrollar las competencias contempladas en las leyes educativas, estos proyectos tiene una incidencia directa en la motivación y satisfacción del alumnado y en su percepción de que la escuela les está preparando para la vida; producen también satisfacción en el profesorado que ha mejorado su formación en la metodología de la integración de competencias; y, de igual modo, satisfacción en las familias con la innovación y el proyecto educativo del centro en su esfuerzo por favorecer el desarrollo integral del alumnado.

3.2. Algunos elementos comunes

Del análisis de los distintos proyectos se puede inferir que, por lo general, la “experiencia de éxito” se concibe como una forma de conocimiento derivado de la observación, la participación y la vivencia colectiva de cuanto sucede en el seno de la escuela y en su entorno. El conjunto de las diecisiete experiencias ofrece así una mirada poliédrica que abarca con frecuencia —particularmente en los colegios de educación infantil y primaria— el significado, las aspiraciones, las expectativas y, a la postre, los sueños de la comunidad educativa.

El término escuela es comúnmente utilizado, en los textos descriptivos de las experiencias, en su acepción genérica y sirve para designar cualquier centro docente considerado como un ámbito abierto, acogedor, amable, cálido; un lugar de relaciones donde todos los miembros de la comunidad se sienten protagonistas necesarios. Es decir, implicados y concernidos en la tarea de educar y de educarse. Una institución preocupada por hacer efectivo el derecho fundamental a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades; y que presta especial atención a aquellos que sufren cualquier tipo de dificultad o viven en situación de vulnerabilidad.

De igual modo, esa escuela así concebida necesita el compromiso de unos profesores que se implican en los distintos planes y proyectos de mejora de los centros, que asumen el compromiso con la formación continua y la innovación, que trabajan en equipo y que saben evaluar su práctica docente a fin de asegurar a todos y cada uno de sus alumnos una educación de calidad.

La toma de conciencia, por parte del profesorado y de los equipos directivos, de que ha llegado el momento en el que se hace ineludible emprender un proceso de mejora es otro de los rasgos ampliamente compartidos por aquellos proyectos orientados a una mejora global del centro. Un diagnóstico preciso, basado en la reflexión, y un análisis atinado de las necesidades específicas de cada contexto suelen acompañar, como punto de partida, a aquellas experiencias que, con el tiempo, terminan convirtiéndose en “experiencias de éxito”.

En buena parte de las experiencias, se pone el énfasis en subrayar que educar no es sólo garantizar los siempre necesarios conocimientos —lo que constituye la misión secular de la institución escolar— sino que consiste, además, en el desarrollo de competencias, en aprender con otros, en acrecentar la motivación, el interés y el esfuerzo, en observar la realidad en sus plurales lecturas, en aprender a razonar, en adiestrarse en la solución de problemas, en saber trabajar en equipo y, en todo caso, en ser buena persona.

El liderazgo de la dirección de los centros y el impulso entusiasta de los equipos directivos están presentes, por lo general, en las experiencias de nuestras escuelas de éxito y constituyen elementos decisivos para promover sus proyectos educativos y lograr la mejora escolar. Con frecuencia, este liderazgo moviliza a un grupo significativo de profesores, que se implican particularmente en el proyecto y, en muchos de los casos observados, terminan contagiando su entusiasmo y su buen hacer al claustro y al resto de la comunidad educativa. Cabe asimismo destacar, la disposición positiva del alumnado y su implicación ante las propuestas de mejora educativa.

Es frecuente la apelación que se hace, en la descripción de las diferentes experiencias, al logro de una interacción más intensa con las familias. Es esa una de las mayores consecuciones en algunos programas y, en otros, es uno de los retos o aspiraciones que se confiesa querer abordar de manera más planificada y metódica: lograr la participación de las familias y su implicación no sólo en la vida académica de sus hijos, sino también en la vida del centro.

Sin pretender ser exhaustivos, cabe señalar otro aspecto que, particularmente en los colegios de educación infantil y primaria, emerge con frecuencia del conjunto de las iniciativas de mejora: la vinculación con el entorno. Se apuesta por una escuela abierta que conoce bien a la comunidad en la que está inmersa y que se vincula activamente con ella; una escuela que se coordina de forma planificada con los servicios sociales, culturales y sanitarios de su municipio para favorecer la integración y promover una mejor educación para sus miembros.

En resumen, los principales factores comunes extraídos de las experiencias de nuestras “escuelas de éxito” pueden agruparse en las siguientes categorías:

- En materia de diagnóstico, una adecuada identificación de las necesidades y la toma de conciencia de sus prioridades.
- En cuanto al personal, un liderazgo de la dirección y un impulso entusiasta del equipo directivo, un compromiso efectivo de una parte sustancial del claustro de profesores y una gran dedicación de todos.
- En relación con los procesos, una aproximación a la enseñanza que asume la experimentación y la innovación como una oportunidad para la mejora escolar, unos planteamientos metodológicos que dan respuesta a la diversidad del alumnado y que fomentan un adecuado clima escolar y social, la implicación de las familias en la labor educativa, la búsqueda de la cooperación del entorno institucional y social con el centro docente, y una sensibilidad de las Administraciones educativas con el esfuerzo de mejora de los centros que resulta, a la postre, imprescindible para la sostenibilidad de los proyectos.
- Finalmente, en lo relativo a resultados, diferentes logros, tanto cuantitativos como cualitativos, que suponen una mejora de los resultados académicos, la consolidación de valores afectivos y sociales en el alumnado, el crecimiento profesional y personal del profesorado y un mayor impacto del centro educativo sobre su entorno social.

4. Conclusiones

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.

4.1. 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.

4.2. 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.

Bibliografía

- AITKIN, M. & LONGFORD, N. (1986). “Statistical modelling issues in school effectiveness studies”. *Journal of the Royal Statistical Association, Series A (General)*, 149, Part 1, 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. & TRAUTWEIN, U. (2006). “Interpreting Effect Sizes in large-scale educational assessment”. *Internal paper Max Planck Institute for Human Development*, Berlin.
- BRAUN, H.; CHUDOWSKY, N. & KOENIG, 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. & KRUEGER, 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, 1-40.
- CASTRO, M. y NAVARRO, E. (2012). “¿Qué hay tras la evaluación de sistemas educativos? Indicadores y claves técnicas”. En A. Manzanares (coord.) (2012). *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 81-117). Madrid: Wolters Kluwer.
- COHE, 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. & 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), 271-283.
- DE LA ORDEN, A. (1997). “Evaluación y optimización educativa”. En H. Salmerón (Ed.): *Evaluación educativa* (pp. 13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAVIRIA, J.L. (2012). “El modelo sistémico de evaluación desde una perspectiva dinámica”. En M. Castro (Coord.) (2012). *Elogio a la pedagogía científica*. Un liber amicorum para Arturo de la Orden (pp. 261-278). Madrid: Autor.
- HANUSHEK, E.A. (2003). “The failure of input-based schooling policies”. *Economic Journal*, 113 (485) (February):F64-F98.
- HANUSHEK, E.A. (1979). “Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions”. *Journal of Human Resources*, 14, 351-388.
- HANUSHEK, E.A. (1986). “The economics of schooling: production and efficiency in public schools”. *Journal of Economic Literature*, 24, 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 (227-46).
- HANUSHEK, E.A. (1997). “Assessing the effects of school resources on student performance: an update”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-164.

- HANUSHEK, E.A. y KIMKO, D.D. (2000). “Schooling, labor force quality, and the growth of nations”. *American Economic Review* 90 (5) (December):1184-1208.
- HANUSHEK, E.A.; KAIN, J.F.; O'BRIEN, D.M.; & RIVKIN, S.G. (2005). “The market for teacher quality”. Working Paper No. 11154, *National Bureau of Economic Research* (February).
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. et al. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HARGREAVES, A. & FULLAN M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in every School*. New York, London: Teachers College Columbia University and Ontario: Principals Councils
- 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, 272-301.
- JENCKS, C. et al. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- JENCKS, C.; SMITH, M.S.; ACKLAND, H.; BANE, M.J.; COHEN, D.; GRINTLIS, H.; HEYNES, B.; & MICHELSON, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- KYRIAKIDES, L.; CREEMERS, B.; PANAYIOTIS, A. & DEMETRIS, D. (2010). “A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research”. *British Educational Research Journal*, 36 (5) 807-830.
- LOCKHEED, M. & HANUSHEK, E. (1988). *Improving educational efficiency in developing countries: What do we know?* *Compare*, 18 (1), 21-38.
- LOCKHEED, M. & 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, 15-34.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1997). Prólogo a la edición en español de REYNOLDS, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- MURILLO TORRECILLA, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- O'CONNELL, A.A. y MCCOACH, D.B. (2008). *Multilevel model of educational data*. Charlotte, NC: IAP.
- OCDE (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes*. Paris: OCDE.
- RAUDENBUSH, 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), 121-129.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. & LAGERWEIJ, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. & LAGERWEIJ, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SCHEERENS, J. (1990). “School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning”. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.

- SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- SCHEERENS, J. (1993). “Basic school effectiveness research: items for a research agenda”. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 17-36.
- SCHEERENS, J. (2005). “Review of School and Instructional Effectiveness Research”. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, 2005, The Quality Imperative*. UNESCO.
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- SCHEERENS, J.; BOSKER, R.J. & CREEMERS, B.P.M. (2001). “Time for self-criticism: on the viability of School Effectiveness research”. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 131-157.
- SCHEERENS, J.; WITIZIERS, B. & STEEN, R. (2013). “A meta-analysis of School Effectiveness studies”. *Revista de Educación*, 361, 619-645.
- SIRIN, S.R. (2005). “Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research”. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- STEBBINS, L.B.; ST. PIERRE, R.G.; PROPER, E.C.; ANDERSON, R.R. & CERVA, T.R. (1977). “Education as experimentation: a planned variation model”, Vol. IV-A. *An evaluation of Follow Through*. Cambridge, Mass.: Abt Associates Inc.
- STEVENS, J. & 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.
- 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: KluwerNihjoff.
- TEDDLIE, C. & REYNOLDS, D. (Eds.) (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, 243-262.
- ZVOCH, K. & STEVENS, J. J. (2003). “A multilevel, longitudinal analysis of middle school math and language achievement”. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (20), recuperado de <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/248>>.