



CONSEJO ESCOLAR  
de CASTILLA Y LEÓN

# La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo

V Seminario del  
Consejo Escolar  
de Castilla y León



Junta de  
Castilla y León

© 2006 de esta edición:  
Junta de Castilla y León  
Consejería de Educación  
Consejo Escolar de Castilla y León

Depósito Legal: S.51-2007

Printed in Spain. Impreso en España

Diseño y Arte final: dDC, Diseño y Comunicación

Imprime: Gráficas Europa

## ÍNDICE

Pág.	
7	<b>PROGRAMA</b>
9	<b>PRESENTACIÓN</b> Consejo Escolar de Castilla y León
11	<b>INAUGURACIÓN</b> D. Pedro Bringas Arroyo PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN
21	<b>DOCUMENTO INICIAL DEL SEMINARIO</b> Consejo Escolar de Castilla y León
129	<b>PONENCIA MARCO</b> D. Manuel Álvarez Fernández COORDINADOR DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN DEL CENTRO DE RECURSOS, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN “LAS ACACIAS”. MADRID.
149	<b>EXPERIENCIAS</b>
151	<b>“Modelo de excelencia de la EFQM”</b> D. Luis Díaz González. DIRECTOR DEL CENTRO PÚBLICO “RÍO ARLANZÓN”. BURGOS
161	<b>“Plan de Mejora”</b> D.ª Elpidia Ibáñez García. COLEGIO CONCERTADO “SANTO ÁNGEL”. PALENCIA
187	<b>PREGUNTAS Y CONCLUSIONES</b> Grupos de Trabajo
201	<b>ASISTENTES AL SEMINARIO</b> Por sectores y organizaciones



---

## PROGRAMA

### **10:00 h.** INAUGURACIÓN.

Presentación, D. Pedro Bringas Arroyo.

Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.

### **10:15 h.** PONENCIA.

#### **“El Impulso de la calidad educativa”.**

D. Manuel Álvarez Fernández.

Coordinador de Formación e Investigación del Centro de Recursos, Innovación y Formación “Las Acacias” de Madrid.

### **11:45 h.** Pausa.

### **12:15 h.** EXPOSICIÓN DE EXPERIENCIAS.

- Modelo de Excelencia de la EFQM.

D. Luis Díaz González.

Director del C.P. “Río Arlanzón”, Burgos.

- Plan de Mejora.

D.ª Elpidia Ibáñez García.

Directora del Colegio Concertado “Santo Ángel” de Palencia.

- Moderadora:

D.ª Ana Rosa Bárcena Díez.

Consejera del Consejo Escolar de Castilla y León.

### **14:15 h.** Comida.

### **16:30 h.** GRUPOS DE TRABAJO.

- a) **“Los Planes de Mejora de los Centros Educativos”.**

Moderadora:

D.ª Carmen Gómez-Galarza Ladrón de Guevara.

Consejera del Consejo Escolar de Castilla y León.

- b) **“Los Planes de Acción Tutorial, Tutoría y Orientación”.**

Moderador:

D. Antonio Guerra Pardo.

Consejero del Consejo Escolar de Castilla y León.

- c) **“La Participación de la Comunidad Educativa”**.  
Moderador:  
D. Alfonso Gutiérrez Aguado.  
Consejero del Consejo Escolar de Castilla y León.
- d) **“La formación de profesores y padres”**.  
Moderador:  
D. Jesús Murias Granell.  
Consejero del Consejo Escolar de Castilla y León.
- e) **“La selección del profesorado”**.  
Moderadora:  
D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Teresa Pérez Alonso.  
Consejera del Consejo Escolar de Castilla y León.

**18:00 h.** CONCLUSIONES Y CLAUSURA.

---

## PRESENTACIÓN

Todos los años, el Consejo Escolar de Castilla y León celebra un seminario cuyo objetivo fundamental es exponer y someter a la crítica de los participantes las sugerencias que este Órgano remitirá al comité organizador del encuentro anual de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, para contribuir a la elaboración del documento que en tal encuentro será objeto de debate.

El seminario correspondiente al año 2006, que hace el número cinco de los celebrados desde la constitución del Consejo Escolar de Castilla y León, tuvo lugar el día 8 de febrero en la histórica ciudad de Arévalo (Ávila). El tema tratado fue la evaluación de la calidad en el sistema educativo, coincidiendo con el que será debatido en el del XVI Encuentro de Consejos Escolares y Autonómicos del Estado, que previsiblemente se celebrará en Murcia a finales del próximo mes de mayo.

Ayudar a mejorar la calidad de la educación es el objetivo fundamental de entre los que tiene ante sí este Consejo, máximo órgano de participación de los distintos sectores sociales afectados. Actividades como este seminario constituyen, sin duda, una importante contribución a su logro.

La publicación que presentamos contiene dos elementos teóricos -documento inicial del seminario y ponencia marco- y un bloque práctico -dos experiencias en centros. La participación más directa de los asistentes, se refleja en el apartado “preguntas y conclusiones”.

Como Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León, quiero agradecer el trabajo de todos los miembros del Consejo Escolar implicados en la organización del seminario y del equipo técnico que ha facilitado su realización, así como las aportaciones de los ponentes y la participación y colaboración de todos los asistentes.



# Inauguración

**D. Pedro Bringas Arroyo**  
**PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR**  
**DE CASTILLA Y LEÓN**



---

La realización de actividades que sirvan para aportar sugerencias sobre temas educativos de relevancia, como es el caso de la evaluación de la calidad del Sistema Educativo que hoy nos ocupa, debería constituir el núcleo de las preocupaciones del Consejo Escolar de Castilla y León, en cuanto órgano máximo de participación social de esta Comunidad en materia educativa. No es siempre posible compaginar los deseos con la realidad; hoy, que sí lo es, como Presidente del Consejo lo celebro.

Permítanme, siquiera sea con brevedad impropia de la importancia de la cuestión, que haga algunas reflexiones personales sobre la calidad de la educación como presentación de la jornada que vamos a compartir.

Los estudios teóricos realizados desde mediados del siglo pasado sobre la calidad de la educación son abundantes. En el caso español fueron constantes a partir de la promulgación del Ley General de Educación de 1970 en el ámbito pedagógico, pasando algunas décadas más tarde al debate social. Por lo tanto, se equivocan los que creen que es un tema novedoso, quizás influidos por el hecho de que la preocupación por la calidad se haya visto intensificada en los últimos años, como consecuencia de los debates sociales originados por la promulgación de leyes educativas. En ellos, el término calidad es tan profusamente utilizado, como impreciso.

Con frecuencia se hacen reducciones simplistas que limitan la calidad de la educación a cuestiones materiales como la disponibilidad de recursos, el estado de las instalaciones, los espacios complementarios con los que las instituciones cuentan, las dotaciones y equipamientos, los diseños de currículo, el número de profesores etc. En otros casos la calidad se entiende únicamente como el rendimiento académico, dejando fuera otros objetivos de singular importancia.

A nuestro juicio, en los debates sobre lo que ha de ser una educación de calidad, se percibe la distinta importancia en la valoración y prioridad en el tratamiento que cada participante concede a valores como la libertad, la cohesión social, la eficacia-eficiencia y la equidad. Cuando hablamos de libertad, nos referimos a: la conveniencia de conceder, o no, autonomía a las instituciones educativas; los límites del

derecho de los padres a elegir el centro en el que desean que sus hijos se eduquen; la mayor o menor descentralización de la gestión; la posibilidad de los centros de tomar decisiones sobre el currículo etc. Por cohesión social entendemos la conveniencia —o no— de que, en su educación, todos los alumnos compartan unos mismos valores y un mismo currículo. El valor de la equidad consiste en la pretensión de que todos los alumnos puedan aprovechar los recursos y oportunidades que el sistema educativo les ofrece, obteniendo de él los máximos beneficios, independientemente de sus condiciones personales de partida. —Nótese que no decimos que alcancen los mismos resultados—.

Finalmente, cuando hablamos de eficacia nos estamos refiriendo a la coherencia entre los objetivos que socialmente el sistema educativo tiene encomendado lograr y los resultados que realmente alcanza. Por eficiencia entendemos el logro de los mayores niveles de eficacia con el menor coste<sup>1</sup>.

#### FACTORES DE CALIDAD

Más que centrarnos en los análisis teóricos sobre la calidad y en el debate sobre una posible definición aceptada por todos, yo propondría que dedicásemos nuestros esfuerzos a impulsar la calidad. Quizá la ponencia que seguirá a mi intervención y algunos de los trabajos posteriores puedan darnos algunas pistas para mejorar los factores que la determinan y sobre cuya naturaleza existen pocas controversias.

Efectivamente, al revisar los distintos estudios acerca de la calidad de la educación, se puede observar cómo prácticamente todos coinciden en señalar el trabajo docente, el clima de la escuela, su dirección y la participación e implicación de las familias entre los factores que determinan la calidad de la educación. Esta coincidencia permite, en mi opinión, afirmar que los mencionados podrían considerarse factores clave, por lo que, si se mejoran, es alta la probabilidad de que se mejore la calidad de la educación. Analicémoslos someramente.

---

<sup>1</sup> Como la acusación de “economicismo” estoy seguro que ya ronda la mente de algunos, urge advertir que no me refiero únicamente al importe de los recursos —en este caso cabría hablar mejor de aprovechamiento—, sino también a otros “costes”. No podemos —mejor no debemos— seguir permitiendo, por ejemplo, que los resultados se alcancen a costa del equilibrio psicológico o la insatisfacción personal de los que intervienen en el proceso educativo.

## EL TRABAJO DOCENTE

Quizá la cualidad del profesor que más influye en la calidad es su capacidad para establecer una buena relación con el alumno. A pesar de todos los avances técnicos, nada podrá sustituir nunca esa comunicación “conciencia a conciencia” entre el profesor y el alumno en que consiste la relación educativa. Dentro de ella, una función básica del profesor es motivar el aprendizaje. La afirmación de que sin esfuerzo no hay aprendizaje es una obviedad. Basta recurrir a la propia memoria para que esto se nos haga evidente: ninguno hemos aprendido nunca nada si no hemos realizado el esfuerzo requerido para el aprendizaje en cuestión. Lo que ocurre es que, así como hay trabajos forzados, hay también “aprendizajes forzados”, que son los que el alumno ha de realizar cuando no tiene la motivación adecuada para hacer el esfuerzo que comportan. La clave, por lo tanto, no está en cómo puede suplirse el esfuerzo requerido para aprender, sino en cómo puede motivarse al alumno para que lo realice. Todo ello tiene mucho que ver con la tutoría y la orientación, que ocuparán esta tarde a un grupo de trabajo.

Otro elemento importante integrado en la función docente es el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que consiste fundamentalmente en adaptar a la realidad concreta del aula el currículo oficial –objetivos, contenidos, metodología a aplicar y criterios de evaluación–, de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro. Es necesario también que el docente prevea los sistemas organizativos que permitan la atención a la diversidad, de manera que, además de la eficacia, se tenga en cuenta la equidad.

Para un adecuado desarrollo de los procesos que tienen lugar dentro del aula, es de gran importancia el estilo docente, fundamentalmente constituido por el tipo de actividades que el profesor diseña y los procedimientos de evaluación que utiliza para contrastar los logros. Por lo que respecta a las actividades, la participación activa del alumno, los sistemas de agrupamiento empleados y la idoneidad de los recursos que utiliza el profesor, son aspectos de singular importancia. En cuanto a la evaluación ha de tenerse en cuenta que es el procedimiento más adecuado para mantener las expectativas y la motivación de los alumnos, factores que influyen de manera decisiva en el rendimiento, siempre que sea entendida como el seguimiento continuo y sistemático del desarrollo personal, académico y social de los alumnos por parte del profesor y no un simple modo de contrastar los conocimientos adquiridos.

A la luz de lo anteriormente señalado sobre el trabajo docente, resulta evidente la importancia de la formación del profesorado, así como encontrar procedimientos adecuados para la selección de los mejores. Quizá por ello, la organización ha previsto que dos de los grupos dediquen sus esfuerzos a analizar estos asuntos.

## EL CLIMA ESCOLAR

El centro educativo no es una estructura petrificada, sino que tiene un carácter dinámico, es activamente construida, sostenida y modificada mediante procesos de negociación e influencia social. El resultado de ese dinamismo es lo que denominamos clima escolar, que constituye uno de los factores determinantes de los procesos de organización, gestión, innovación y cambio de los centros, y adquiere gran relevancia por su repercusión inmediata tanto en los procesos como en los resultados. Así lo ponen de manifiesto todas las investigaciones relacionadas con la eficacia escolar.

El análisis del clima ha de ser abordado desde una perspectiva integral, en cuanto que es el resultado de la interacción de numerosos elementos. La variable fundamental del clima, por su incidencia en la calidad de la educación, quizás sea la cultura escolar, que podríamos definir como el conjunto de ideas, creencias y valores que predominan en el centro, operan en él de forma consciente o inconsciente y conforman una determinada visión de la escuela. Con la cultura escolar, que se refleja en el Proyecto Educativo del Centro, deben sentirse comprometidos individual y comunitariamente tanto el profesorado como el resto de los integrantes de la comunidad educativa, de forma que se logre un sentido de pertenencia a la institución que implique a todos en su buen funcionamiento.

Pero, como integrantes del clima, también destacan otros como la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en las actividades del centro, la motivación de los profesores, la confianza, comunicación y respeto entre los distintos sectores, etc. En este sentido, no parece arriesgado afirmar, a tenor de acontecimientos recientes, que el clima escolar, en general, no pasa por sus mejores momentos. Los resultados de los no muy numerosos estudios sobre el particular transmiten una sensación clara de inseguridad en la comunidad educativa y, en muchos casos, un alto grado de desconfianza mutua entre los profesores, las familias y los mismos alumnos. Son fundamentalmente tres las manifestaciones de que el clima escolar pasa por problemas. En primer lugar podríamos citar el “acoso escolar”, que aunque aparece en distintos grados, podríamos definir como el fenómeno que se da cuando un alumno está expuesto de forma repetida a agresiones de distinto tipo por uno o más compañeros del centro. Aunque es más frecuente en los centros de educación secundaria, sus formas incipientes se pueden encontrar en los de primaria.

Una segunda manifestación de alteración del clima se encuentra en las dificultades que los maestros tienen para hacerse respetar por otros miembros de la comunidad educativa. Mientras en la educación secundaria esto afecta principalmente a la relación entre profesores y alumnos, en la educación primaria son las relaciones de las familias con los profesores las que se ven alteradas.

Los conflictos que se generan en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa como consecuencia de la integración en el centro de alumnos emigrantes y

pertenecientes a minorías étnicas y culturales, constituyen la tercera de las manifestaciones a las que nos referimos.

Si el clima es un elemento con alta incidencia en la calidad de educación, es evidente que el análisis de la conflictividad, la prevención de la violencia y el fomento de la convivencia son cuestiones que deberán convertirse en objetivos prioritarios del funcionamiento del centro. El plan de acción tutorial de los centros, que será analizado esta tarde en uno de los grupos de trabajo, es un elemento fundamental para ello.

### LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Todas las investigaciones y toda la literatura relacionada con la eficacia de las organizaciones sometidas a cambios múltiples y en ocasiones acelerados, como es el caso de la escuela, ponen de manifiesto cómo el éxito depende en gran medida de la calidad de la dirección. En el caso de los centros educativos la dirección es entendida como liderazgo en el que se integran tres dimensiones: pedagógica, organizativa y relacional.

La dimensión pedagógica supone la responsabilidad del director en la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en la coordinación de todos los procesos educativos y en la evaluación de los resultados.

La dimensión organizativa exige de la dirección atención continua al logro de todos los objetivos que la escuela tiene encomendados, tanto los de rendimiento académico como los de desarrollo personal y social. Con ese fin, el responsable de la función directiva ha de coordinar la actividad del conjunto de la escuela como organización, marcando estrategias y distribuyendo el trabajo y las responsabilidades entre sus integrantes.

Por su parte, la dimensión relacional implica que la dirección ha de ocuparse de crear un clima adecuado en la escuela para lograr que las relaciones de las personas sean fluidas y satisfactorias, gestionando los conflictos que puedan surgir. El liderazgo relacional incluye también la habilidad del director para movilizar las voluntades de los integrantes de la comunidad escolar de manera que se comprometan en el funcionamiento de la escuela como organización y se impliquen de forma conjunta en su función educativa. Otro elemento importante de este liderazgo de las relaciones es la capacidad del director para mantener la imagen del centro y de los profesores.

A tenor de lo que anteriormente hemos dicho, puede fácilmente deducirse la necesidad de adoptar medidas de todo tipo para que los centros educativos estén dirigidos por profesionales competentes. Se necesita, a nuestro juicio, una dirección profesional, con una formación y una atribución de competencias acordes con las funciones que ha de desempeñar.

Pero el que la dirección sea profesional, no implica que sea necesariamente una función profesionalizada, en el sentido de que quienes la desempeñen pertenezcan a una

escala o cuerpo especial. Sin embargo es imprescindible que el director tenga, por una parte la autoridad –en el sentido de “autoritas”– que nace de la formación específica y de la experiencia en el ejercicio de la función; por otra, las competencias adecuadas a la función –en el sentido de “potestas”–, que tienen su origen en el nombramiento. Además, quien ejerza la función directiva debe tener autonomía para la toma de decisiones de gestión en cuestiones básicas, por lo que su estabilidad no puede depender ni de la Administración ni de personas o sectores determinados.

Frecuentemente se presenta la dirección profesional como contrapuesta a la dirección participativa. No son cualidades que se excluyan. Es más, el ejercicio profesional de la función directiva exige, en mi opinión, la participación de los integrantes de la comunidad educativa, sea quien lo desempeña perteneciente a una escala o cuerpo especial, o no. He de advertir que la participación en la que creo es aquella que alcanza en cada momento el grado que el interés del funcionamiento del centro demanda y la atribución de competencias legalmente regulada permite. En este sentido, bueno será recordar que existen distintos grados de participación en las organizaciones que van desde el derecho a la simple información, hasta la autogestión.

En todo caso, sería bueno que algún día dedicásemos esfuerzos a un análisis riguroso sobre la situación de la dirección de los centros en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

#### PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

El alumno se desarrolla en una especie de red social integrada por distintos contextos –familia, amigos, vecinos, barriada, ciudad etc.– que condicionan toda su vida, incluida su educación. Por tanto, tiene razón el refrán africano que el filósofo José Antonio Marina sintetiza cuando dice que para educar a un joven hace falta la tribu entera.

De entre esos contextos en los que la vida del niño se desarrolla, son la escuela y la familia los que influyen de manera más decisiva durante la edad de la educación primaria. Esto es así por dos motivos: primero porque son los contextos más cercanos, y después porque en ellos pasa el niño de esta edad la mayor parte del tiempo.

Además de la influencia que puedan ejercer aisladamente la familia y la escuela en su desarrollo educativo, ha de prestarse atención al hecho de que las relaciones que el niño establece en su hogar y las actividades que en él realiza afectan a su comportamiento en la escuela, y viceversa. En la familia, que es su espacio vital cotidiano, los niños realizan actividades concretas y muy relacionadas con sus intereses y motivaciones inmediatos. Sin embargo, en la escuela las actividades realizadas suelen tener un claro carácter simbólico y se llevan a cabo en un espacio “artificial” y alejado en principio de los intereses del niño. Por otra parte, el modo de aprendizaje es diferente

en estos dos contextos. En efecto, en la familia el aprendizaje se realiza de forma asistemática, a través de la observación e imitación; sin embargo, en la escuela se efectúa de forma sistematizada, a través de procedimientos más abstractos y básicamente por medio de intercambios verbales.

El hecho de que los aprendizajes que realiza en su ambiente familiar y en la escuela planteen exigencias distintas e impliquen diferente tipo de actividades, da oportunidad al alumno para adquirir diferentes habilidades y competencias. Es bueno, pues, que cada ámbito mantenga sus propias características, siempre que ambos tengan en cuenta que la disparidad de criterios respecto a las conductas que se alienten y a los valores que enmarquen la vida en uno y otro contexto perjudica el desarrollo del niño y dificulta su adaptación.

Un aspecto esencial de la relación entre familia y escuela es que se estructura de forma bidireccional: los educadores han de transmitir a los padres información sobre los distintos aspectos de la actividad educativa y sobre cómo pueden apoyar en casa la marcha escolar del niño. Por su parte los padres deberían informar al profesorado de las actividades cotidianas del niño, sus intereses, sus necesidades, etc. Al mismo tiempo, ambas partes intercambiarían información acerca de los valores que impregnan la actividad y las expectativas en relación con el alumno en ambos contextos.

La colaboración entre padres y escuela puede adoptar distintas manifestaciones, entre las que podríamos señalar, como más significativas, la implicación de los padres en órganos de gestión escolar, la ayuda en las tareas escolares y su participación en las actividades escolares y extraescolares.

Siendo un asunto tan relevante, es lógico que la organización haya configurado un grupo de trabajo que estudiará la participación de la familia, si bien enmarcándolo en un epígrafe más amplio como es el de la participación de la comunidad educativa.

Espero que a lo largo del día de hoy podamos profundizar en estos temas que quedan someramente planteados como corresponde a una introducción.

Muchas gracias

D. Pedro Bringas Arroyo  
PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR  
DE CASTILLA Y LEÓN



# Documento Inicial del Seminario

CONSEJO ESCOLAR DE  
CASTILLA Y LEÓN



---

# 1. La Calidad de la Educación

## 1.1 DEFINICIÓN, COMPONENTES, AGENTES Y FACTORES DE LA CALIDAD

En su sentido estricto, la palabra calidad no tiene un matiz exclusivamente positivo, sino que se refiere a las características de un bien o de un servicio, que puede ser de buena o mala calidad. Con la contaminación por el uso, la palabra calidad se convierte en los últimos tiempos en un término con connotación exclusivamente positiva, de manera que en los modelos de gestión inspirados en la calidad se habla de calidad y no calidad. Sólo este hecho expresa el éxito contemporáneo de esta palabra a la cual se asocia todo lo que se considera positivo para una organización o producto.

Sin embargo, la calidad no es algo que este claramente definido, no es un concepto cerrado. De hecho, la calidad en sentido completo es irreductible e indefinible, esto quiere decir que todo el mundo se puede hacer una idea aproximada de lo que puede representar la calidad de un servicio o producto, pero concretar esa idea, definirla y delimitarla es extremadamente complejo. Sobre todo si tenemos en cuenta que las características idiosincráticas del sector al que se aplique la calidad influyen en su definición. Generalmente los modelos de calidad y la medición de estándares de calidad reducen este concepto a la idea de ausencia de defectos. Es un planteamiento más simple que equipara la calidad con la consecución del objetivo de cero defectos.

Estas dos dimensiones de la calidad han sido denominadas por algunos autores como calidad sustantiva o Calidad con mayúsculas (que se refiere al modelo de organización excelente que se quiere conseguir) y la calidad instrumental, o calidad con minúsculas, que se refiere a desarrollar los procesos actuales con cero defectos. Obviamente, sólo la calidad sustantiva permite y potencia el cambio y la innovación global de la organización, pero requiere un fuerte esfuerzo de reflexión que las organizaciones no siempre están dispuestas a asumir.

En su dimensión sustantiva, la calidad se convierte en un canon de valor, en un modelo que marca un estándar de buen hacer. Como todo estándar es discutible,

revisable, debe estar sometido a debate y no debe sustituir a la reflexión de los actores referida a la organización que desean desarrollar.

Ambas dimensiones de la calidad coexisten en los modelos y en la práctica organizativa y ambas son resultado de unas fases de desarrollo que se han verificado en las últimas décadas. La historia de estas fases, aunque es suficientemente conocida; se puede resumir con los siguientes párrafos:

#### **1ª FASE. Aplicación a la manufactura industrial**

Los modelos de calidad son una creación americana y japonesa que nació en la industria manufacturera y especialmente en la empresa de automoción. La historia mil veces contada de estos modelos habla de unos ingenieros industriales norteamericanos (W. E. Deming y J. Juran) que tuvieron más auditorio en el país del Sol Naciente que en el suyo propio en su intento de implantar procedimientos de control y mejora de procesos. Japón, que en esos momentos era un productor masivo de productos de bajo nivel de calidad, hace de la calidad total una bandera de su resurgir nacional. No hace falta ofrecer demasiados ejemplos para corroborar su éxito.

Toyota fue una de las empresas pioneras en estos procesos. Allí se investigaron nuevos procedimientos logísticos y nuevos sistemas de control. Las empresas del pujante sector de manufacturas electrónicas fueron el ámbito de expansión de estos modelos.

En esta primera fase los modelos de calidad se aplican casi exclusivamente a las empresas manufactureras.

#### **2ª FASE. Incorporación del terciario industrial**

Las empresas a las que se ha hecho referencia, generalmente grandes y de carácter multinacional, incorporaban en sus organigramas muchos departamentos de servicios a la producción, a actividades periféricas como formación, recursos humanos, investigación... En poco tiempo modelos de calidad que habían sido eficaces en producción, empezaron a adaptarse a este tipo de actividades.

Paralelamente comienzan las primeras experiencias en el mundo de la pequeña empresa.

#### **3ª FASE. Incorporación de las empresas de servicios**

Las empresas de servicios de todo tipo aparecen en la tercera fase de desarrollo. Siguiendo en parte las pautas aplicadas en los departamentos de terciario industrial, empresas como hospitales, centros de formación, hoteles, etc. se incorporan al movimiento por la calidad. Esta incorporación fue más problemática debido a las dificultades que tienen este tipo de actividades, flexibles por naturaleza, para adaptarse a las pautas tan racionalistas en las que se basan los modelos de calidad.

#### **4ª FASE. Incorporación a la administración pública**

En los años 80 el incremento de los déficits públicos unidos a la crisis ideológica del Estado del Bienestar, provocó la expansión de políticas de modernización del aparato administrativo del estado. La OCDE publica documentos de trabajo para orientar la modernización y en ellos se dio un gran papel a los modelos de calidad. A esta dinámica se unieron desde universidades hasta ministerios o grandes hospitales públicos. En los últimos años incluso unidades militares han certificado su calidad a través de auditorías normalizadas.

#### **5ª FASE. Universalización del modelo, primeras críticas**

En la actualidad, aunque existen todavía muchas empresas y organizaciones públicas que ni siquiera se han planteado desarrollar un modelo de calidad, existe una fuerte universalización de estos esfuerzos que abarcan casi todos los sectores y tipos de actividad (Empresas, ONGs, Administración Pública). El éxito también ha facilitado la reflexión sobre las aportaciones reales de los modelos y, consecuentemente, la aparición de análisis críticos que cuestionan su validez. No obstante, estas críticas más que referirse al fundamento del modelo se centran en descalificar a la rutinización, estandarización, burocratización que pueden generar los procesos de gestión de calidad. Es importante señalar que estos excesos de procedimiento no son esenciales en el modelo, sino que son la consecuencia de una interpretación errónea que considera que lo esencial de los modelos de calidad es el control de los procedimientos en vez de la orientación al cliente y a la mejora. El triunfo de las dimensiones normativas de los modelos de calidad lleva inevitablemente a la obsesión por la conformidad con estándares más que a la reflexión sobre la mejora.

#### **Los modelos de calidad en el sistema educativo**

El sistema educativo se incorpora a los modelos de gestión de calidad en la cuarta y quinta fase. Aunque no se trata, por tanto, de un sector pionero en la aplicación sin embargo, es un sector en el cual la expansión ha sido extraordinariamente rápida en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación infantil hasta los postgrados universitarios, estando presente tanto en la educación privada como pública. Es una aplicación compleja: la educación no puede ser considerada como un bien de mercado, no es posible, por tanto, extender las reglas de mercado a los bienes educativos. Cuando hablamos de educación, nos referimos a organizaciones que aportan un servicio y desarrollan unos procedimientos que son difícilmente estandarizables y que cuenta con un cliente enormemente diverso. Un sector que, además, con frecuencia tiene una fuerte presencia pública, hecho que supone nuevos condicionantes a la gestión de calidad (las exigencias de equidad, universalidad, control público, etc.).

Parte de la idea de que gestión de calidad es un concepto que ha estado íntimamente relacionado con la idea de aseguramiento de calidad, usada en muchas ocasiones con el ánimo de jerarquizar centros o poder comparar la calidad de los diferentes programas educativos. Esta comprensión de los modelos ha suscitado debates encendidos y frecuentemente choca con la cultura organizativa del sistema educativo que tiene como valor esencial la igualdad y no incorpora planteamientos de abierta competitividad más propios de las empresas de producción. En este sentido se acepta la definición de “Escuela de Calidad” de Mortimore, entendida como aquella escuela que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. A todo esto cabría añadir el papel del centro educativo, como vehículo para conseguir la satisfacción de la comunidad educativa, la promoción del desarrollo profesional de los docentes y la influencia a través de su oferta educativa, en su entorno social.

Este debate entre la obsesión por la puntuación y la orientación por la mejora, sigue abierto. Podemos intentar clarificarle relacionándole con las diferentes formas de definir los procesos de gestión de calidad.

En las siguientes tablas intentan expresarse estas formas:

Años	20	60	90
Etapas de la Gestión de la Calidad.	Control de Calidad.	Aseguramiento de la Calidad.	Gestión de Calidad Total.
Sistemas de producción.	En masa.	En masa.	Ajustada.
Palabra clave	Producto.	Cliente.	Organización.
Concepto de Calidad.	Conformidad con especificaciones.	Asegurar las especificaciones con relación a necesidades básicas de los clientes	Satisfacción del cliente, de empleados, de accionistas y de la sociedad

**Tabla I. Comparación de modelos de calidad**

	Calidad basada en controles	Calidad total
¿A quien le afecta?	Productos y servicios terminados.	Todas las actividades, procesos y personas.
¿Cómo se realiza?	Inspecciones y controles.	Globalmente en toda la Organización.
¿Cuál es su fin?	Localizar disconformidades y desechar o corregir.	Intentar prevenir en la medida de lo posible los errores.
¿Quién lo realiza?	El Departamento de Control de Calidad.	Todas y cada una de las personas de la empresa.
¿Por qué se hace?	Por imposición de la dirección.	Porque cada miembro de la organización tiene una cultura de calidad y está convencido de la mejora que aporta.

De cara a hacer más expresivas estas comparaciones, se reproduce a continuación la definición de los tres componentes que están presentes en todo modelo de gestión de calidad:

- **Control de Calidad:** Conjunto de técnicas y actividades, de carácter operativo, utilizadas para verificar los requisitos relativos a la calidad del producto.
- **Aseguramiento de la Calidad:** Conjunto de acciones, planificadas y sistemáticas, que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos dados sobre calidad.
- **Gestión de Calidad Total:** Es una estrategia de gestión cuyo objetivo es que la organización satisfaga de una manera equilibrada las necesidades y expectativas de los clientes, de los empleados, de los accionistas y de la sociedad en general.

### 1.2 CALIDAD Y EQUIDAD

La aplicación de los modelos de calidad al entorno de la acción pública obliga a introducir criterios de valor nuevos, que no estaban presentes en los modelos de calidad de la empresa. Criterios que en la actualidad, se configuran como valores públicos y por lo tanto deben asegurarse desde los modelos de calidad.

En este sentido podemos hablar de criterios como universalidad en el servicio o equidad en las prestaciones. Entendiendo por equidad, la justa distribución de los recursos, atendiendo a las necesidades específicas de cada persona. En este sentido Equidad y Calidad son conceptos complementarios.

Principios como la Atención a la Diversidad, la Educación Compensatoria, la Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se sustentan sobre el concepto de Equidad.

La equidad genera nuevos retos para el sistema educativo:

- 1.** Mantener el equilibrio entre un servicio personalizado y un servicio con componentes igualitarios.
- 2.** Mantener un debate sobre equidad y justicia en la educación
- 3.** Reflexionar acerca del efecto de los modelos de evaluación de calidad, la posible comparación entre centros, el uso de mediciones, y su posible impacto sobre la equidad del sistema.
- 4.** Convertir a la equidad en un criterio de calidad y desarrollar medidas e indicadores que permitan evaluarlo.

No son retos fáciles y, de hecho, ni siquiera es sencillo definir un valor como la equidad que está sometido a diferentes interpretaciones. Sin embargo, es un esfuerzo necesario para evitar que los modelos de calidad entren en contradicción con un valor importante de toda la acción educativa.

En este proceso es importante aprender de las experiencias de sistemas como el sanitario público o los servicios sociales, que en su proceso de adaptación de las normas de calidad a su propia idiosincrasia, han tenido que resolver el problema de la equidad de trato y de la universalidad de la atención.

### 1.3 CALIDAD Y RELEVANCIA

La relevancia, también llamada efectividad, hace referencia a la adecuación de los fines organizativos con las necesidades reales. Tan importante como ajustar los costes y lograr los objetivos, es el hecho de que los objetivos sean pertinentes. Por tanto la relevancia esta relacionada con la idea de Calidad Sustantiva de la que se hablaba en el primer epígrafe. Más que medir y controlar procesos, la relevancia impulsa la reflexión sobre la pertinencia de los objetivos y la necesidad de ampliarlos o redefinirlos. Relacionada con la relevancia está la reflexión estratégica, las declaraciones de misión y visión de centros educativos y del sistema educativo. Se trata de unas prácticas que, cuando no se asumen con la suficiente reflexión, se convierten en formulaciones retóricas y en palabrería hueca, pero que son esenciales para fundamentar todo el modelo y orientar la mejora.

El gran problema de la relevancia en el sistema educativo es que debe asumir retos realmente complejos. Entre ellos se pueden señalar:

1. La existencia de conflictos sociales sobre los fines organizativos. El sistema educativo seguramente es la institución más sensible a las dinámicas de conflicto social y, por tanto, hay muchas interpretaciones acerca de las funciones y finalidades del Sistema Educativo.
2. La propia lógica de los procesos públicos, hace que la finalidad de los sistemas se vea aplastada por el cumplimiento de normas y de procedimientos. El objetivo y función del sistema acaba consistiendo en cumplir la norma antes que en desarrollar una función. Este dominio de los medios sobre los fines constituye la definición clásica de burocracia. El sistema educativo no es el mejor ejemplo de burocracia, porque mantiene la flexibilidad y la orientación a la función en muchas de sus dimensiones, sobre todo en la acción didáctica, pero la burocratización es un riesgo siempre presente.
3. La educación es un proceso basado en el futuro, en las necesidades futuras y en escenarios que sólo conocemos de manera probabilística, de forma que los objetivos y funciones de la educación tienen una importante incertidumbre y la relevancia siempre es relativa.

Otro reto tiene que ver con la orientación al cliente. Cualquier organización productiva soluciona el problema de la relevancia y de la efectividad con la idea de

satisfacción del cliente: la función de una empresa es dar satisfacción a los clientes en las condiciones de calidad, coste y plazo deseadas. Lamentablemente, esta orientación al cliente no soluciona los problemas del sistema educativo debido, sobre todo, a la gran diversidad de clientes y las diferentes expectativas que tienen todos ellos respecto a la labor de las instituciones educativas. Alumnos y familias, mercado laboral, instituciones públicas, organizaciones sociales, instituciones religiosas y asociaciones políticas, todos estos actores y muchos otros formulan peticiones al sistema educativo quien debe responder valorando la legitimidad de estas demandas, negociando su respuesta, distribuyendo y consensuando. El proceso no puede realizarse de otra manera y, así planteado, es un reto difícil de manejar.

### 1.4 CALIDAD Y EFICIENCIA

Se entiende por eficiencia la capacidad de un sistema para reconocer los recursos reales existentes con los que cuenta (tanto monetarios como de trabajo y tiempo), para poder generar expectativas respecto a su trayectoria.

En muchas ocasiones existen problemas a la hora de definir que costes son prioritarios y cuales no.

En los sistemas educativos no existe una gran cultura de eficiencia, sin embargo esto no supone un gran problema si tenemos en cuenta la eficiencia como parte de la calidad. Es una condición de mínimos, no es el fundamento de la calidad y, de hecho, en muchas organizaciones la obsesión por la eficiencia se realiza en detrimento de la eficacia y de la efectividad, que sí que tienen un carácter más básico en los modelos de calidad.

### 1.5 CALIDAD Y EFICACIA

Entendida como la capacidad del sistema educativo de lograr los objetivos, con la totalidad del alumnado que teóricamente deben cursar el nivel, en el tiempo establecido para ello.

Este componente incluye los conceptos de “cobertura”, “permanencia”, “promoción” y “aprendizaje real”.

La eficacia no consiste en conseguir un “buen/a alumno/a” a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todo el alumnado sea cual fuere su contexto.

Recientes investigaciones han aportado dos importantes hallazgos referidos a la eficacia en la educación:

- a) La motivación y los logros del alumnado se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela.

- b) Las escuelas con buenos índices de rendimiento entre sus alumnos, muestra la totalidad o una buena parte de las siguientes características:
- Compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.
  - Planificación en colaboración, coparticipación en toma de decisiones y trabajo colegiado (de los profesores).
  - Dirección positiva.
  - Estabilidad laboral.
  - Una estrategia para el desarrollo del personal acorde con las necesidades pedagógicas de cada escuela.
  - Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado.
  - Un elevado nivel de implicación y apoyo de las madres-padres.
  - La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios del centro.
  - Buen empleo del tiempo de aprendizaje.
  - Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

A modo de conclusión podemos decir que son las tres variables que definen la relación entre medios y fines y que, por tanto, son centrales para gestionar a las organizaciones:

- La efectividad o relevancia que como hemos visto se refiere a la pertinencia de los fines.
- La eficacia entendida como la consecución de estos fines.
- La eficiencia considerada como la consecución de estos fines haciendo un uso adecuado de los recursos.

Para concluir, si nos planteamos la educación desde una perspectiva integral, deberíamos tener en cuenta la formación del alumnado como persona, los conocimientos que puede llegar a poseer y la forma de enfocarlos, la manera de relacionarse consigo mismo y con los demás. Nos debemos plantear la contribución a la formación de los esquemas mentales que acompañan al alumnado a la hora de percibir lo que siente y le rodea, los esquemas que le condicionan a tomar partido y a situarse.

Hoy en día existe una corriente que reclama que una educación de calidad incluya también valores. Los análisis de los datos sobre los estudios de la llamada inteligencia emocional (en donde se correlaciona el equilibrio y el éxito personal a variables aprendidas como es la aceptación de uno mismo, la aceptación del reto, el aprendizaje del fracaso, la mejora en la comunicación con los demás, las actitudes de colaboración, la capacidad para trabajar en equipo, etc) deben de llevarnos a tenerlos presentes en una educación de calidad. En definitiva, lo que se trata es de contribuir

a formar personas más felices, con una buena autoestima, con una calidad de comunicación, en la expresión de los sentimientos, en la participación, en el compromiso y la responsabilidad. Asimismo, personas con capacidad para resolver sus conflictos, que generen actitudes solidarias, que respeten la diversidad como fuente de riqueza, que respeten la naturaleza y se hagan responsables de un estilo de vida sano.

Nos encontramos ante un gran reto: conseguir el desarrollo integral del alumnado.

## 2. Las evaluaciones de la calidad educativa

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

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue, facilitando el darse cuenta de lo que sucede, cómo sucede y cuándo sucede, así como las carencias de la organización.

La evaluación debe cumplir la función formativa, orientando y ayudando a la mejora, y sumativa, proporcionando información de los resultados, que demuestren el mérito del objeto evaluado, frente a otras alternativas. El chequeo y diagnóstico es el punto de partida para la mejora, no se puede mejorar sin información y ésta debe responder a un modelo sistemático.

El uso de la evaluación como agente de mejora ha de redefinir las finalidades, optimizar la práctica profesional, la organización y la gestión del centro.

Se han de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la toma de decisiones, los recursos y su utilización y no solamente los resultados.

Tomando como referencia los movimientos de eficacia y mejora de la escuela, la evaluación tendría que conjugar por una parte la eficacia, dando cuenta tanto de la eficiencia en los recursos como de la eficacia en el logro de los resultados. De esta forma la necesidad de dar cuenta de sus propios resultados se combina con rendirse cuentas a sí misma de sus propios avances, para tener datos sobre sus puntos fuertes y débiles que posibilita una toma de decisiones para la mejora.

Por ello, la evaluación interna, no ha de entenderse como antónimo de evaluación externa, puesto que puede y es deseable que se dé una combinación de ambas. Como señala David Nevo: “Si la evaluación de un centro es interna y externa a la vez, se convierte en un diálogo para la mejora en vez de acusaciones externas y defensiva interna”.

Si la iniciativa de poner en práctica una evaluación interna es del Equipo Directivo o del profesorado del centro, es potencialmente más beneficiosa para el cambio que la que se impone desde instancias superiores o agentes externos.

Tan necesario como un fomentar sistema de evaluación con el objeto de que los centros se puedan conocer es el desarrollo de Planes de Mejora consecuentes a la detección de puntos débiles. El conocimiento de las deficiencias debe llevar a una priorización de las áreas de mejora a partir de unos criterios marcados con anterioridad, donde deben estar, entre otros, la facilidad de realización, los recursos materiales, humanos y temporales y la relación esfuerzo-beneficio alcanzado.

Para que una evaluación interna sea beneficiosa para el centro y el profesorado, el control del proceso evaluativo, y sobre todo la realización de juicios de valor, ha de estar en manos de las personas evaluadas.

La combinación, pues, de evaluación interna/externa da lugar a una mayor comprensión de la escuela.

En conclusión, si queremos que la evaluación llegue a ser un factor de calidad al servicio de los objetivos educativos (sean los del sistema, de los centros educativos, o los más concretos de cada profesor en su aula y en el ámbito de sus responsabilidades académicas), cualquier **política de evaluación** de un sistema educativo debe cumplir una serie de **requisitos**, tales como:

- Credibilidad, por cuanto determina el modo en que la evaluación es percibida desde el exterior, su consiguiente aceptación y su posterior influencia sobre la realidad.
- Objetividad, aspiración que debe alzarse sobre las tensiones internas producidas por la referencia a los valores implícitos y explícitos que se encuentran en el núcleo de la evaluación misma.
- Imparcialidad, dada por el equilibrio interno de poderes del Estado, lo cual asegura un amplio margen de independencia y autonomía.
- Coherencia con los objetivos del sistema educativo a cuyo servicio se conciben, o en otras palabras, se deben desarrollar los usos benéficos de la evaluación y evitar los usos perversos.
- Adaptación a las circunstancias, ya que el desarrollo paulatino y la adaptación de estas políticas a los contextos educativos es una medida respetuosa de las características propias y es, además, realista en cuanto a la ocurrencia de los hechos.

Además podemos decir que estas políticas deben ser participativas, integrar métodos y enfoques, vigilar su coherencia y asegurar la independencia institucional y la transparencia.

## 2.2 LOS INDICADORES RELATIVOS A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Un indicador se puede definir como: “un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella”. Tal información, generalmente descriptiva y cuantitativa, ha de completarse con otra de naturaleza más cualitativa e interpretativa.

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

El empleo de indicadores para referenciar la calidad de un sistema educativo no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado del sistema pero sin explicar los porqués de las situaciones, se afirma que suponen simplificaciones de la realidad. Pueden también llevar a pensar que todo lo que no aparece en los indicadores es ajeno a la calidad y por tanto de menor importancia. En su defensa se argumenta la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permiten comparaciones entre países y por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación a los de su entorno, lo que permite tomar decisiones a los responsables políticos sobre el conjunto del sistema pero también en niveles más próximos.

Sirven para identificar los puntos fuertes y débiles del sistema, ayudar a su mejora continua, disponer de información para compararse con otros sistemas y facilitar la evaluación nacional de los sistemas educativos en el ámbito escolar.

### **A. Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar: dieciséis indicadores de calidad. Informe de mayo de 2000 basado en la labor del grupo de trabajo “Indicadores de calidad”**

#### CONTEXTO

En todos los Estados miembros se persigue la calidad de la educación como prioridad política nacional a cuyo desarrollo contribuye la Comunidad, de conformidad con el artículo 149 del Tratado CE.

En junio de 1998, con ocasión de la Conferencia de Praga, los Ministros de Educación de la Unión Europea (UE) y de los países candidatos propusieron crear un grupo de trabajo formado por expertos nacionales con vistas a identificar una serie de indicadores o referencias que facilitasen la evaluación nacional de los sistemas en el ámbito escolar. El presente informe recoge un resumen de sus trabajos.

Este informe se inscribe en el contexto del Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000 y constituye la primera respuesta concreta de la Comisión con

respecto al objetivo estratégico de convertir la economía europea en la más competitiva del mundo.

#### RETOS EN MATERIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA

Los indicadores y las referencias identificadas en el informe conducen a la determinación de los cinco retos siguientes:

- **El reto del conocimiento.** En una sociedad basada en el conocimiento, la organización de los sistemas educativos debe poder reestructurarse en función de los cambios registrados en el mundo del trabajo y en la vida social mediante el aprendizaje permanente.
- **El reto de la descentralización.** En un contexto educativo europeo que otorga cada vez más autonomía y responsabilidad a la escuela, el reto político consiste en reconocer la existencia de estas diferencias y velar por que se transformen en oportunidades y no impidan a los alumnos desarrollar plenamente su potencial.
- **El reto de los recursos.** En una sociedad en constante cambio, los sistemas educativos deben ser capaces de proporcionar a los alumnos herramientas modernas sin que esto suponga una carga para el presupuesto de los Estados.
- **El reto de la integración social.** Se trata, probablemente, del principal reto al que deben hacer frente los sistemas educativos. Deben permitir la integración de los jóvenes no sólo en el mundo del trabajo sino también en la vida social activa.
- **El reto de los datos y de la comparabilidad.** En un entorno educativo sumamente variado, el reto reside en la dificultad de obtener datos comparables.

En un contexto europeo más amplio, el principal reto consiste en proporcionar a todos los europeos un nivel elevado de educación escolar.

#### DIECISÉIS INDICADORES

El informe sobre la calidad de la educación escolar ha sido elaborado por los expertos de los veintiséis países afectados que han participado en la labor del grupo de trabajo. En el informe se propone una serie limitada de dieciséis indicadores que abarcan los cuatro ámbitos siguientes:

- **Nivel alcanzado:** este indicador representa la experiencia de los alumnos en las materias consideradas cruciales en el conjunto de los países europeos, a saber: las matemáticas, la lectura, las ciencias, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), las lenguas extranjeras, la capacidad de «aprender a aprender» y la educación cívica.

- **Éxito y transición:** este indicador identifica la capacidad de los alumnos de llevar a buen término sus estudios verificando el índice de abandono, la finalización de la enseñanza secundaria superior y el índice de escolarización en la enseñanza superior.
- **Supervisión de la educación escolar:** este indicador permite verificar la participación de las partes interesadas en los sistemas educativos a través de la evaluación y la supervisión de la educación escolar, y de la evaluación de la participación de los progenitores.
- **Recursos y estructuras:** este indicador trata todos los aspectos importantes relacionados con la infraestructura. Se centra, fundamentalmente, en los gastos incurridos en materia de educación por estudiante, en la educación y la formación del personal docente, en el índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil y en el número de estudiantes por ordenador.

### **B. En su informe publicado el 2002 la OCDE presenta un total de 33 indicadores agrupados de la siguiente forma**

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

### **C. Indicadores MEC**

El Sistema estatal de indicadores de la educación 2004 que aquí se presenta continúa la serie iniciada en el año 2000, conservando los objetivos y la mayoría de las características que se han ido consolidando a lo largo del tiempo (desarrolladas en la introducción de la edición de 2002) y presentando algunas novedades tanto en la forma como en el contenido.

Se han seguido los mismos criterios para la selección de los indicadores como son los de relevancia y significación, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y selección consensuada así como los cinco bloques de contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados educativos que permiten encuadrarlos y clasificarlos.

Se mantiene también el esquema de acuerdo con el cual se organiza cada indicador y que contiene el título y la definición precisa del mismo, una síntesis con la información más significativa contenida en él, las especificaciones técnicas necesarias, las fuentes origen de los datos y las tablas y gráficos con las desagregaciones y series cronológicas de mayor relevancia.

La selección de indicadores se ha ampliado para contener todos los puntos de referencia (benchmarks) establecidos en los objetivos europeos de Lisboa en educación y formación para 2010.

A. CONTEXTO

**Contexto general**

- Proporción de la población en edad escolarizable C.1.
- PIB por habitante C.2.

**Capital humano**

- Relación de la población con la actividad económica C.3.
- Nivel de estudios de la población adulta C.4.

**Expectativas sociales ante la educación**

- Expectativas de nivel máximo de estudios C.5.

B. RECURSOS

**Económicos y financieros**

- Gasto total en educación con relación al Pib Rc1.
- Gasto público en educación Rc2.
  - Rc2.1. Gasto público total en educación.
  - Rc2.2. Gasto público destinado a conciertos.
- Gasto en educación por alumno Rc3.
- Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo Rc4.
  - Rc4.1. Ordenadores en los centros educativos.
  - Rc4.2. Acceso a Internet en los centros educativos.

**Humanos**

- Proporción de población activa empleada como profesorado Rc5.
- Alumnos por grupo y por profesor Rc6.
  - Rc6.1. Alumnos por grupo educativo.
  - Rc6.2. Alumnos por profesor.

C. ESCOLARIZACIÓN

- En cada etapa educativa E1.
  - E1.1. Escolarización y población escolarizable.
  - E1.2. Escolarización y financiación de la enseñanza.
- Escolarización y población E2.
  - E2.1. Escolarización en las edades de 0 a 29 años.
  - E2.2. Esperanza de vida escolar a los seis años.
- Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios E3.

- E3.1. Educación infantil.
- E3.2. Educación secundaria post-obligatoria.
- E3.3. Educación superior universitaria.
- Acceso a la Educación Superior E4.
  - E4.1. Prueba de acceso a la universidad.
  - E4.2. Alumnado de nuevo ingreso en la universidad.
- Atención a la diversidad E5.
  - E5.1. Alumnado con necesidades educativas especiales.
  - E5.2. Alumnado extranjero.
- Formación continua E6.
- Participación en el aprendizaje permanente E7.

#### D. PROCESOS

- Tareas Directivas P1.
  - P1.1. Perfil del director de centros educativos.

Distribución porcentual de los directores de centros educativos en las siguientes situaciones personales y profesionales: edad, sexo, titulación académica máxima, antigüedad en la docencia y en la dirección, acreditación y acceso a la función directiva, horas de docencia y motivaciones en el ejercicio de la función directiva.
  - P1.2. Tiempo dedicado a tareas directivas.

Grado en que el director se ocupa de determinadas funciones directivas en opinión de: el propio director, otros miembros del equipo directivo, el profesorado, las familias y el inspector del centro.
- Número de horas de enseñanza P2.
  - P2.1. Número de horas de enseñanza en educación primaria

Número de horas de docencia directa a lo largo de la educación primaria que están reglamentadas en cada una de las áreas y su distribución por ciclos.
  - P2.2. Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria.

Número de horas de docencia directa a lo largo de la educación secundaria obligatoria que están reglamentadas en cada una de las áreas y su distribución por ciclos y/o cursos.

- Agrupamiento de alumnos P3.
  - P3. Criterios que se siguen en los centros de educación primaria y de educación secundaria obligatoria para asignar a los alumnos a un grupo-clase según manifiestan los coordinadores de ciclo y los directores de los centros respectivamente.
- Participación de los padres en el centro P4.
  - P4.1. Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos.  
Porcentaje de alumnos cuyos padres pertenecen y/o participan en asociaciones de madres y padres de alumnos del centro.
  - P4.2. Participación de los padres en centros de educación secundaria obligatoria.  
Porcentaje de madres y padres de alumnos que participan en diferentes tipos de actividades del centro en opinión de las propias familias y de los directores de los centros.
- Trabajo en equipo de los profesores P5.
  - P5.1. Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria.  
Frecuencia de reuniones del profesorado, de los coordinadores de ciclo con el profesorado y con el equipo directivo, así como frecuencia con la que se trabaja en equipo determinados aspectos de la vida del centro en opinión de los coordinadores de ciclo.
  - P5.2. Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria.  
Porcentaje de profesores que manifiestan trabajar en equipo en diferentes aspectos de la vida del centro.
- Estilo docente del profesor P6.
  - P6.1. Estilo docente del profesor de educación primaria.  
Porcentaje de profesores de educación primaria que manifiestan realizar, con una frecuencia alta, determinadas actividades didácticas, utilizar determinados materiales y recursos didácticos, así como determinados procedimientos de evaluación.
  - P6.2. Estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria.  
Porcentaje de profesores en educación secundaria obligatoria que manifiestan realizar con una frecuencia alta determinadas actividades didácticas, utilizar determinados materiales y recursos didácticos así como determinados procedimientos de evaluación.

- Actividades del alumno fuera del horario escolar P7.
  - P7.1. Trabajos escolares en casa.
  - P7.2. Actividades extraescolares.  
Porcentaje de alumnos que realizan determinadas actividades consideradas extraescolares o complementarias.
- Tutoría y orientación educativa P8.
  - P8.1. Asignación de las tutorías.  
Criterios por los que se asignan las tutorías en educación primaria y en educación secundaria obligatoria según manifiestan los directores de los centros. Porcentaje de profesores que consideran que en su centro se aplican en grado alto algunos aspectos de la función tutorial y que el departamento de orientación desempeña en grado alto sus funciones.
  - P8.2. Funciones de las tutorías y del departamento de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria.
- Formación permanente del profesorado P9.
  - P9.1. Formación permanente del profesorado de educación primaria  
Porcentaje de profesores-tutores de educación primaria que han participado en cursos y en otras actividades de formación permanente según sus propias manifestaciones. Porcentaje de alumnos que cursan educación primaria en centros con un plan de formación del profesorado así como valoración de su adecuación e incidencia en el centro por los directores.
  - P9.2. Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria.  
Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que han participado en cursos y en otras actividades de formación permanente. Porcentaje de alumnos que cursan educación secundaria obligatoria en centros con un plan de formación del profesorado así como valoración de su adecuación e incidencia en el centro por los directores.
- Relaciones en el aula y en el centro P10.
  - P10.1.1 Porcentajes de alumnos y profesores de educación secundaria obligatoria con un grado alto de satisfacción en sus relaciones mutuas (clima de aula).

P10.1.2 Porcentajes de profesores de educación secundaria obligatoria que opinan que existe un grado alto de colaboración en los órganos del centro (clima de centro).

## E. RESULTADOS

### **Resultados educativos de los alumnos.**

- Resultados en Educación Primaria Rs1.

- Rs1.1. Resultados en Ciencias, Geografía e Historia.

- Porcentaje de alumnos que en Conocimiento del Medio obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

- Rs1.2. Resultados en Lengua castellana.

- Porcentaje de alumnos que en Lengua castellana obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media de 250 puntos y desviación típica 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

- Rs1.3. Resultados en Lengua extranjera (inglesa).

- Porcentaje de alumnos que en Lengua inglesa obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

- Rs1.4. Resultados en Matemáticas.

- Porcentaje de alumnos que en Matemáticas obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

- Resultados en Educación Secundaria Obligatoria Rs2.

- Rs2.1. Resultados en Geografía e Historia.

- Porcentaje de alumnos que en Geografía e Historia obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

- Rs2.2. Resultados en Lengua castellana y literatura.

- Porcentaje de alumnos que en Lengua castellana y literatura obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

### Rs2.3. Resultados en Lengua extranjera (inglés).

Porcentaje de alumnos que en Geografía e Historia obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

### Rs2.4. Resultados en Matemáticas.

Porcentaje de alumnos que en Matemáticas obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados.

- Competencias clave a los 15 años de edad Rs3.

Rs3.1. Competencias clave a los 15 años de edad en Lectura.

Rs3.2. Competencias clave a los 15 años de edad en Matemáticas.

- Adquisición de actitudes y valores Rs4.

Rs4.1. Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria.

Opinión de las familias sobre el grado en que se manifiestan en el alumno determinadas conductas: agresividad, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal.

Rs4.2. Manifestación de conductas en los alumnos de educación secundaria obligatoria.

Opinión de las familias sobre el grado en que se manifiestan en el alumno determinadas conductas: agresividad, consumismo, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal.

## Promoción y certificación

- Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria Rs5.

Rs5. Porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso o los cursos teóricos correspondientes a su edad.

- Abandono escolar prematuro Rs6.

- Tasas de graduación Rs7.

Rs7.1. Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria.

Rs7.2. Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios.

Rs7.3. Tasas brutas de graduación en estudios superiores universitarios.

Rs7.4. Tasas brutas de graduados superiores en Ciencias, Matemáticas y Tecnología.

### Resultados a largo plazo

- Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos Rs8.
  - Rs8.1. Educación de los padres y educación de los hijos.
  - Rs8.2. Situación laboral de los padres y educación de los hijos.
- Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo Rs9.
  - Rs9.1. Tasa de actividad según nivel educativo.  
Porcentaje de personas entre 25 y 64 años que pertenecen a la población activa según los diferentes niveles de estudios alcanzados.
  - Rs9.2. Tasa de desempleo según nivel educativo.
- Diferencias de ingresos laborales según el nivel de estudios Rs10.
  - Rs10.1. Ingresos laborales de toda la población y nivel de estudios.
  - Rs10.2. Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios.

## 2.3 LAS EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La evaluación del sistema educativo quedaría incompleta si no se adoptase paralelamente una evaluación de centro, lugar donde se llevan a cabo los procesos educativos concretos. Es en ellos, donde la confluencia de esfuerzos, ilusión, entrega, dedicación, capacitación, trabajo coordinado, participación real de la comunidad educativa..., conduce a una educación de mayor o menor calidad.

Los objetivos de la aplicación de algún tipo de instrumento de evaluación de la calidad que se desarrolla en los centros educativos pueden ser múltiples y muy diversos: nos ayudan a rendir cuentas, nos permiten diagnosticar la situación del centro, sirven para acreditar al centro, y son la base para mejorar la organización educativa y los procesos que en ella se desarrollan.

Parece coherente que si hubiera habido algún instrumento de evaluación muy válido y adecuado, se hubiera generalizado y hubiera sido utilizado por todos los centros educativos, y no ha sido así. Ello quizá se deba en parte a la falta de cultura evaluativa en este país, pero también a que la mayor parte de instrumentos se limitan a un diagnóstico numérico que difícilmente refleja la realidad de la escuela y, sobre todo, a que tras ese resultado no suelen emprenderse las acciones destinadas a la mejora.

De todas formas, parece que los obstáculos a la evaluación de centro deben ser superados y que se debe afrontar, de una vez por todas, de forma sistemática.

Si revisamos la normativa legal, encontramos continuas referencias a la evaluación de centros en su articulado:

- La LOGSE, en su Art. 62.1, incluye la evaluación de los centros en el marco de la evaluación del sistema educativo.
- La LOPEG es más explícita en este punto. Le dedica el Art. 29; se plantea su periodicidad, su aplicación a todos los centros sostenidos con fondos públicos y la asignación preferente de tal actividad a la inspección educativa. Del mismo modo, plantea sus dos grandes enfoques: la externa, con la colaboración de los órganos colegiados y unipersonales del centro y de los diferentes sectores de la comunidad educativa, y la interna, a realizar al final de cada curso por los responsables de la institución. Por último, en su apartado 4, se plantea el tema de la información de los resultados, los aspectos que deberán ser tomados en consideración por su carácter condicionante –contexto socioeconómico y recursos– y los objetos a evaluar –procesos y resultados– en concreto en relación con la organización, la gestión, el funcionamiento y las actividades de enseñanza / aprendizaje.
- Por último, la LOCE, en su artículo 101, hace unos planteamientos muy similares, casi idénticos a los de la LOPEG.

### **2.3.1 Evaluaciones externas frente a evaluaciones internas**

La normativa habla de evaluaciones externas e internas. No cabe duda de la importancia, y potencial utilidad, de ambos tipos de evaluación. La externa porque los medios y recursos puestos al servicio del sistema educativo por las autoridades políticas y por las familias exigen disponer de información y rendir cuentas ante el cuerpo social. Por otra parte, desde un punto de vista estrictamente pedagógico, resulta vital contar con un buen sistema de evaluación interna, integral e integrada en el conjunto de medios y recursos, dinamizándolos al servicio de su eficacia, eficiencia, efectividad y satisfacción de la comunidad educativa.

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

En el caso de la evaluación interna, la parte positiva reside en la inicial aceptación e implicación del personal o, mejor, de la comunidad educativa. Cabe pensar que, por ello, al carecer de los prejuicios y actitudes negativas, su colaboración en el ofrecimiento de información será mayor, con lo que esta será más válida y fiable, y las conclusiones más correctas, completas y adecuadas. Sin embargo, siempre existe el doble riesgo de la autocomplacencia y de la autoexculpación a la hora de asumir responsabilidades y de tomar decisiones de mejora sobre lo que va mal o, al menos, es claramente mejorable.

Lo ideal es que los centros lleven a cabo evaluaciones internas periódicas que puedan ser parte de un proceso completado con evaluaciones externas.

### **2.3.2. Dificultades y problemas para la evaluación de centros educativos**

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

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

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

- Ofrecer a los centros un modelo y un conjunto de indicadores de evaluación que facilite la autoevaluación de su organización y funcionamiento.
- Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros en los que se lleve a cabo la evaluación, estimulando y apoyando la prosecución del proceso de evaluación iniciado en cada uno de ellos.
- Elaborar un informe general sobre la organización y el funcionamiento del conjunto de los centros evaluados que ayude a la Administración educativa a la toma de decisiones de tipo general.

También incorporaba unos objetivos complementarios que, pasado el tiempo, parece que no se han conseguido.

El Plan incorporaba cinco grandes dimensiones a evaluar, con sus correspondientes subdimensiones y elementos evaluables:

- Elementos contextuales y personales.
- Proyectos.
- Organización y funcionamiento.
- Procesos didácticos.
- Resultados.

Una alternativa posterior ha sido el Modelo de la EFQM, con sus nueve grandes criterios, organizados en dos bloques: los agentes facilitadores y los resultados, con sus correspondientes subcriterios y áreas a tratar.

Los problemas y dificultades que acompañan los procesos de evaluación de centros pueden resumirse en el exceso de tiempo y dedicación que implican, y ello junto a las reservas y tensiones del personal en toda evaluación externa.

Hay que señalar que el sentido de la evaluación no es otro que mejorar la organización, y eso sólo se consigue cuando se logra el mayor acuerdo posible en la identificación de lo que va bien y de lo que se debe mejorar y, como consecuencia, cuando se suscita el acuerdo y el compromiso activo de la comunidad educativa con las decisiones que deban tomarse para lograr la mejora deseable.

### 2.3.3 Variables de la evaluación de centros

La evaluación sistemática debe responder a un plan y conviene que este se acerque, en la mayor medida posible al procedimiento científico, caracterizado por el rigor en todos sus elementos.

El plan incluye la selección de las variables que se consideran claves para alcanzar las metas de la evaluación, los procedimientos de recogida de datos, las fuentes a que se acudirá para su obtención, el enfoque seleccionado y el momento que se considera adecuado para la recogida.

El plan debe prever también las decisiones subsiguientes que deben tomarse.

Las principales variables que deberían ser incluidas en la evaluación de los centros educativos son las siguientes:

- 1. Características del alumnado.** La razón fundamental de su inclusión radica en la concepción de que ningún juicio de valor es posible sobre los resultados si se desconoce la situación de partida y las características de las personas que los logran.
- 2. Profesorado.** Las dimensiones que serían fundamentales como objeto de análisis y evaluación podrían agruparse en:
  - Características personales del profesorado (sexo, edad, confianza en sí mismo, interés, dedicación, capacidad y habilidad para las relaciones humanas...).
  - Su dimensión profesional (titulación, especialización, experiencia...).
  - Su capacidad de trabajo en equipo (cualidades humanas y capacitación técnica).
  - Metodología diversificada.
  - Capacidad de innovación.
  - Actividad tutorial.

**3. Organización.** Las dimensiones fundamentales que habría que analizar serían:

- El Proyecto Educativo, en la medida que es el instrumento guía.
- La Dirección, como función responsable de su cumplimiento y mejora.
- La Agrupación de profesorado (equipos y departamentos).
- La Agrupación de alumnado.
- Los servicios del centro (aulas, bibliotecas, talleres, laboratorios, periódico escolar, actividades extraescolares,...).
- Servicios de administración.
- Servicios de orientación.
- Servicios de salud.

**4. Los medios.** Aquí se incluirían:

- Los espacios (suficiencia, calidad, adecuación y disponibilidad).
- Los medios (suficiencia, estado de conservación, adecuación a los objetivos y características del alumnado, disponibilidad,...).

**5. El ambiente escolar.** Sería preciso incluir aspectos relacionados con la convivencia:

- Relaciones humanas francas y cordiales.
- Orden y respeto mutuos.
- Elaboración y aplicación de normas consensuadas.
- Tratamiento de la disrupción.
- Participación de la comunidad educativa.

**6. El Centro y la Comunidad.** Las principales relaciones entre el Centro y la Comunidad son las existentes con las familias, agrupadas o no en asociaciones. Pero el centro debe hacerse presente también en la Comunidad, participando en actividades, dando a conocer sus realizaciones, abriendo sus instalaciones y ofreciendo sus medios de formación.

### **2.3.4 Evaluaciones parciales: Evaluación de diagnóstico, Evaluación de la gestión y Evaluación de resultados.**

En el marco de las evaluaciones de centros, además de las de carácter amplio, caben otras más limitadas.

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

Entre éstas se encuentran las denominadas en la LOCE evaluaciones de diagnóstico.

La normativa liga este tipo de evaluaciones a las competencias básicas de los niveles educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y les asigna un “carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos”, quedando privadas de efectos académicos.

Es importante que respondan a planteamientos técnicos rigurosos a fin de que dejen de tener connotaciones políticas y se limiten a lo que ciertamente pueden aportar: una información de naturaleza formativa, básica para tomar a tiempo decisiones –potenciadoras y correctivas– tanto en el nivel de centro como del sistema educativo, a la vez que aportan referencias de otros centros educativos y del propio centro en etapas anteriores, que pueden servir de emulación y estímulo.

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

Otro tipo de evaluación parcial tiene que ver con la gestión de la calidad dado que, de un tiempo a esta parte, es frecuente que los centros educativos, públicos y privados, aborden su certificación como medio, entre otros, de alcanzar un reconocimiento externo que asegure su estabilidad y su mantenimiento en unos momentos en que la reducción del número de alumnos obliga en ocasiones al cierre de aulas y centros.

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

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

La otra limitación se refiere al tipo de información que pueden ofrecer. Este tipo de evaluaciones no ofrece información relevante sobre lo que pueden ser causas o explicaciones de los resultados mejorables, con lo que la evaluación pierde casi toda su efectividad al no prestar la ayuda necesaria para la correspondiente toma de decisiones de mejora y el diseño de los planes pertinentes.

El uso de pruebas estandarizadas no suele ser recomendable en sistemas educativos como el nuestro, en los que los centros tienen capacidad para cerrar el currículo oficial, y ello sin contar con la capacidad normativa de las comunidades autónomas sobre el 35 o el 45 % del mismo.

## 2.4. LAS EVALUACIONES DEL SISTEMA

En una sociedad democrática y participativa, los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a conocer el funcionamiento de un servicio público como es el de la educación. Nadie duda, pues, de la conveniencia de hacer una evaluación del sistema educativo.

Los **motivos** que justifican las evaluaciones del sistema serían estos:

- 1. Conseguir más información o superar la falta de datos.** La evaluación es un instrumento que contribuye a un mayor conocimiento y diagnóstico de los sistemas educativos. No se puede olvidar, además, que en un contexto de integración mundial, del acercamiento de países, de desaparición de fronteras y especialmente en nuestro contexto de Unión Europea, parece que es especialmente necesario el estudio de los sistemas educativos vecinos, con el fin de unificar, en la medida de lo posible, las etapas y los títulos, para facilitar el intercambio estudiantil.
- 2. Tomar decisiones, orientar la política y conducir los procesos de cambio.**
- 3. Rendir cuentas y valorar los resultados.** Ello está íntimamente relacionado con la creciente autonomía de los centros.
- 4. Una mayor autonomía ha de corresponderse con un mayor control (entendido en sentido positivo) del empleo de esas competencias.**
- 5. Mejorar el funcionamiento y la organización de los centros.** La evaluación debe servir para orientar, guiar y favorecer los procesos que mejoren la efectividad. Y no se trata solo de corregir fallos, sino de potenciar los aspectos satisfactorios e introducir renovaciones. La evaluación del sistema ha de redundar finalmente en la mejora de los centros. La mejor evaluación no es la más técnica y precisa sino la más operativa; es decir, aquella que se centra en obtener datos que elabora y divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones.

En una evaluación del sistema habría que cumplir cinco condiciones: que exista una cultura evaluativa correcta y asumida; que todos se sientan partícipes; que haya transparencia procesos/resultados; que los datos primero sean debatidos y luego usados para mejorar, y que se trate de una evaluación inherente al proceso de trabajo.

Por otra parte, la evaluación de un sistema educativo no puede realizarse en abstracto, sino que necesariamente en algún momento tiene que descender al nivel del centro y, en la medida de lo posible, al aula. Se deberían compaginar procedimientos cuantitativos de análisis de amplias muestras, a través de cuestionarios abiertos, cerrados, semiestructurados, pruebas y test de capacidades y encuestas abiertas, con procedimientos cualitativos de estudios de casos, apoyados en observaciones y entrevistas

con los distintos agentes sociales implicados, a lo largo de prolongadas estancias en los centros.

Si hablamos de nuestro sistema educativo, podemos entender que, en sentido general, ha sido evaluado en el informe PISA.

Uno de los factores de mejora de la calidad de la enseñanza es la evaluación. Así se recoge en el Art. 62.1 de la LOGSE:

*“La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo, a las demandas sociales y a las necesidades educativas (...).”*

Evaluar el sistema educativo es una tarea compleja, que debe abarcar los siguientes aspectos:

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

Sin embargo, la evaluación suele centrarse en los alumnos y el funcionamiento de los centros, el profesorado y los procesos educativos, olvidándose de la evaluación de la propia Administración, a pesar de que aparece especificado en el mencionado Art. 62.1 de la LOGSE y en el Art. 95 de la LOCE:

*“La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa”.*

## 2.5 LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES

La eficacia, la equidad y la calidad que se reclaman a los servicios públicos por parte de los usuarios, han llevado a las administraciones educativas de la mayor parte del planeta a políticas de regulación y control, a través de la evaluación en una de sus funciones –ni la única ni la más importante–, la de controlar. Las mismas administraciones, a través de las leyes, han dado un papel, cada vez más creciente, a la autonomía de las instituciones escolares y de las organizaciones educativas, indispensable en parte, porque la complejidad de la educación hoy en día impide su control como en tiempos pasados.

Hay una clara tendencia al equilibrio entre el control de la Administración central y la descentralización hacia los organismos educativos periféricos y, en última instancia, los establecimientos educativos.

Desde hace aproximadamente tres lustros, los sistemas educativos están siendo objeto de evaluaciones de su rendimiento. Como resultado, han aumentado los sistemas nacionales e internacionales de evaluación, los estudios transnacionales y las comparaciones entre países, que se utilizan como una medida relativa de la calidad global de la educación. De este modo, la evaluación externa ha ido mucho más allá de la comprobación de los niveles de conocimiento y comprensión del alumnado, habiendo llegado a ser un indicador de la capacidad de los profesores, del rendimiento de las escuelas y del propio sistema educativo. Así, durante la última década se han puesto en marcha varios proyectos internacionales para evaluar los resultados del aprendizaje escolar, siendo los dos más importantes el TIMSS y el PISA.

### 2.5.1 El Proyecto TIMSS

TIMSS es el acrónimo de *Third International Mathematics and Science Study*, un proyecto de evaluación internacional del aprendizaje escolar en matemáticas y ciencias realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que se aplicó desde el año 1995 a 1999.

En 1990 la Asamblea General de la IEA decidió hacer sus evaluaciones de manera regular cada cuatro años.

En el año 2003 cambió su nombre a *Trends in International Mathematics and Science Study*, pero manteniendo el acrónimo que lo identifica.

**España participó en 1995 (7º y 8º EGB)**, pero no lo ha hecho en las dos ocasiones siguientes, excepto la Comunidad Autónoma del **País Vasco** que sí ha participado en el año 2003.

El proyecto TIMSS **evalúa el rendimiento** de los estudiantes en **matemáticas y ciencias**, para aprender más de la naturaleza y el alcance del aprendizaje de los estudiantes en estas dos materias, así como del contexto en que ello ocurre. Pretende encontrar factores directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en ambas materias que puedan modificarse por la política educativa, tales como el currículo, la asignación de recursos o las prácticas de enseñanza.

### 2.5.2 El Proyecto PISA

PISA es el acrónimo de *Programme for International Student Assessment*, un proyecto promovido por la OCDE, cuya principal finalidad consiste en establecer indicadores que muestren el modo en que los sistemas educativos de los países preparan a los estudiantes de 15 años para desempeñar un papel activo como ciudadanos, dato relevante para expresar el desarrollo de una sociedad.

La evaluación se centra en la alfabetización lectora (año 2000), matemática (año 2003) y científica (año 2006).

La iniciativa de esta evaluación comparativa transnacional corresponde a los gobiernos de los países miembros de la OCDE, y está diseñada para orientar sus políticas educativas.

En las diversas ocasiones en que se ha aplicado PISA hay cuestiones de los tres tipos de alfabetización señalados, pero cada nueve años se pone el acento en un área de conocimiento, a la que se dedica dos tercios del tiempo total de las pruebas de evaluación.

Esta actualización de resultados permite a los países participantes hacer un seguimiento cíclico de los progresos conseguidos en cada área.

La evaluación del alumnado que está terminando su escolarización obligatoria, es un indicador útil del rendimiento de los sistemas educativos. Aunque la mayor parte de los jóvenes de los países de la OCDE continúa su educación después de los 15 años, esta edad está próxima al final del período de escolarización obligatoria en el cual los estudiantes siguen, por lo general, un currículo básico común.

En ese momento de su formación es conveniente determinar los conocimientos y destrezas que han adquirido para desenvolverse en la vida y para la elección de estudios posteriores.

En cada país se evalúan entre 4.500 y 10.000 alumnos de 15 años de edad. PISA ha evaluado durante el año 2003 a 276.165 estudiantes, provenientes de 10.104 centros, de un total de 42 países.

España ha participado en las dos evaluaciones realizadas hasta ahora (años 2000 y 2003), obteniendo en ambas resultados mediocres.

Los resultados de las evaluaciones PISA, que se publican cada tres años junto a otros indicadores de los sistemas educativos, permiten a los administradores y gestores de la política educativa comparar el funcionamiento de sus sistemas educativos con los de los otros países, y tomar decisiones en su ámbito nacional. También pueden ayudar a impulsar y orientar las reformas de la enseñanza y la mejora de los centros educativos, sobre todo en aquellos casos en que se obtienen peores resultados disponiendo de recursos similares. Además, estos resultados también son importantes para mejorar la evaluación y el seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos.

Los marcos conceptuales del proyecto PISA definen cada una de las áreas que se evalúan –Lectura, Matemáticas y Ciencias–, explican qué y cómo se evalúa y describen el contexto de las evaluaciones, incluyendo las posibles limitaciones que éste impone.

### 3. Desarrollo de las evaluaciones de la calidad en la educación

La base del desarrollo de modelos de calidad se encuentra en el tránsito de modelos de la evaluación de resultados a la evaluación de procesos. Tanto en las organizaciones educativas como en las organizaciones productivas de cualquier bien o servicio, es imprescindible comprobar, no sólo, si los resultados son buenos, sino también, si los procesos organizativos son eficaces y correctos, lo que nos permite tener mayor seguridad sobre el mantenimiento de los buenos resultados e incluso de su mejora.

Ahora bien, a la hora de evaluar es necesario considerar qué se debe entender por unos procesos correctos o eficaces. En este sentido han existido desacuerdos y concepciones opuestas lo que ha llevado a los evaluadores a establecer un canon de buena organización, un estándar para recoger en un referencial los rasgos característicos de una buena organización, lo que podríamos denominar Organización Excelente o Modelo de Excelencia.

De esta forma, se ha procedido a la normalización y estandarización de los **criterios de calidad organizativa**; un proyecto estimulante y ambicioso, que ha contado con un éxito enorme, pero que también ha generado algunos desarrollos confusos.

En este contexto se desarrollan los modelos y los premios de calidad, modelos que tienen una naturaleza flexible y que en muchos casos están abiertos al debate y a la reformulación de sus planteamientos.

#### 3.1 PRINCIPALES MODELOS DE CALIDAD

Los modelos del buen hacer organizativo tienen una gran diversidad en función de su campo de aplicación, de sus fundamentos de partida o de la estructura y orientación de su sistema técnico de evaluación. No obstante, en los últimos años se han consolidado dos modelos mayoritariamente aceptados dentro de la gestión de la calidad. Se trata del modelo ISO y del modelo EFQM. No obstante, es preciso hacer dos consideraciones:

- Estos son los modelos dominantes en el entorno europeo. Los norteamericanos tienen un modelo propio vinculado con el premio Malcolm Baldrige y los japoneses, a su vez, tienen el modelo Deming como referencia de Excelencia.
- La segunda consideración se refiere a que estos modelos son diferentes en su función y en su nivel de exigencia, pero no responden a concepciones enfrentadas sino que son compatibles e, incluso, se pueden interpretar con un planteamiento jerárquico, el modelo EFQM se basa en el planteamiento de la Calidad Total amplía y hace avanzar al modelo ISO fundamentado en el Aseguramiento de la Calidad.

### 3.1.1 Modelo de gestión de calidad EFQM

Se trata de un Modelo que intenta ayudar a alcanzar el éxito en las organizaciones aportando una herramienta de autoevaluación que permite medir el punto en el que están en el camino hacia la Excelencia (en el camino hacia una supuesta organización excelente) ayudando a identificar sus puntos débiles y a elaborar y desarrollar Planes de Actuación consecuentes.

El hecho diferencial del modelo EFQM es que evalúa a las organizaciones con un planteamiento de Calidad Total, antes mencionado en el punto uno de este documento. Su objetivo es hacer tangibles y medibles los principios de gestión basados en la idea de Calidad total tal como la desarrollaron Deming, Juran e Ishikawa. Es un esfuerzo necesario porque la Calidad Total o la Excelencia es un planteamiento global, una idea, y sólo se hace realidad a partir de modelos de aplicación.

Por otra parte, el EFQM tiene como característica particular, considerar a las organizaciones de manera muy global y abarcando una completa relación de ámbitos organizativos que condicionan su resultado final como organización, considerando dimensiones y aspectos que no quedan recogidos en la ISO.

El Modelo EFQM no es un modelo normativo, no responde a una lógica de control (apto/no apto), sino que centra su análisis en puntos de mejora y puntos débiles, y realiza una valoración basada en puntuaciones, lo que permite la comparación de los propios resultados con los de otras organizaciones y su análisis de la evolución temporal.

Los principios que están en la base del Modelo EFQM, son los “ocho conceptos Fundamentales de la Excelencia”:

- **ORIENTACIÓN HACIA LOS RESULTADOS**  
Las organizaciones excelentes miden y anticipan las necesidades y expectativas de sus grupos de interés y pretenden alcanzar resultados que satisfagan a todos ellos.
- **ORIENTACIÓN AL CLIENTE**  
Conocen y comprenden en profundidad a sus clientes, establecen excelentes relaciones con ellos y los fidelizan creando un valor sostenido para ellos.
- **LIDERAZGO Y COHERENCIA**  
Ejercen un liderazgo con capacidad de visión que motiva y estimula a los demás hacia la excelencia sirviéndoles como modelo de referencia.
- **GESTIÓN POR PROCESOS Y HECHOS**  
Gestionan la organización mediante un conjunto de sistemas, procesos y datos, interdependientes e interrelacionados, que se despliegan, gestionan y mejoran de forma eficaz en las actividades diarias de la organización.

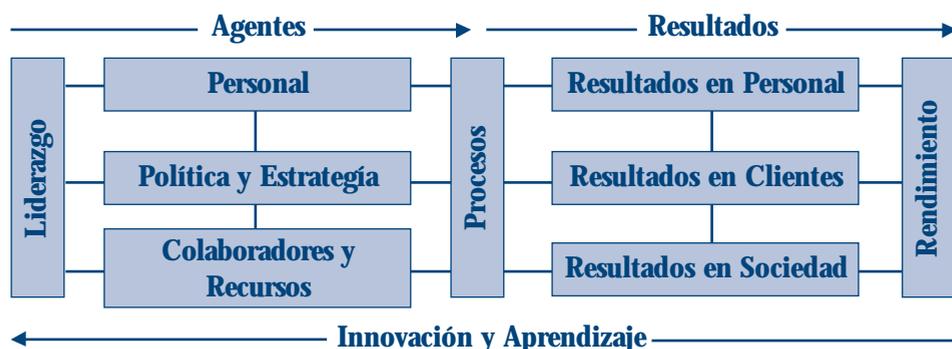
- **DESARROLLO E IMPLICACIÓN DE LAS PERSONAS**  
Maximizan la contribución de los profesionales implicados procurando su desarrollo personal y profesional, implicándoles mediante la confianza, transparencia, delegación, asunción de responsabilidades y reconocimiento.
- **PROCESO CONTINUO DE APRENDIZAJE, INNOVACIÓN Y MEJORA**  
Aprenden continuamente desafiando el status quo, practican el benchmarking (comparación con los mejores) y buscan oportunidades de mejora continua que añaden valor.
- **DESARROLLO DE ALIANZAS**  
Los partners trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes.
- **RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA ORGANIZACIÓN**  
Adoptan un enfoque ético siendo transparentes y rindiendo cuentas, fomentan la responsabilidad social y la defensa del medio ambiente.

Para el Modelo EFQM las organizaciones verdaderamente Excelentes se miden por su capacidad para alcanzar y sostener en el tiempo resultados sobresalientes para sus grupos de interés.

El concepto fundamental del Modelo es la Autoevaluación que se basa en el análisis pormenorizado del sistema de gestión utilizando como guía los criterios del modelo, que son nueve y abarcan todas las áreas de la organización dividiéndose en dos grupos:

- Los Resultados (criterios 6 al 9): representan los que la organización logra.
- Los Agentes Facilitadores (criterios 1 al 5): tratan sobre lo que la organización hace, son las causas de los resultados.

El Modelo EFQM se fundamenta en que los resultados en los usuarios, en el personal y en la sociedad, se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia de la organización, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.



#### MAPA DE LOS CRITERIOS DEL MODELO

Los “Resultados” son consecuencia de los “Agentes facilitadores”. Las flechas indican que se trata de un Modelo dinámico, donde innovación y aprendizaje potencian los Agentes Facilitadores y dan lugar a una mejora de los Resultados.

A través de estos nueve criterios se puede evaluar el progreso de la organización hacia la Excelencia, cada uno de ellos se acompaña de varios subcriterios que también es necesario evaluar; éstos a su vez incluyen sub-elementos y atributos a tener en cuenta que se evalúan metódicamente para, posteriormente, dar una idea global del desempeño de la organización.

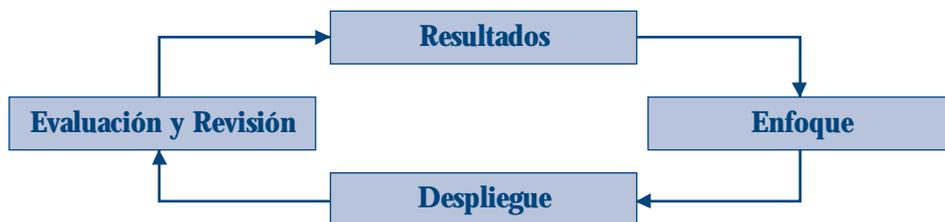
En cada grupo de criterios hay un conjunto de reglas para evaluar el comportamiento de la organización llamada “lógica REDER”, formada por cuatro elementos:

#### **Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación, Revisión**

El esquema lógico establece lo que la organización debe realizar:

- Establecimiento de los Resultados que quiere lograr mediante su Política y Estrategia y que cubre la totalidad del rendimiento de la organización.
- Planificación y desarrollo de Enfoques sólidamente fundamentados e integrados para la obtención de los resultados.
- Despliegue de Enfoques de forma sistemática e implantación en las áreas relevantes.
- Evaluación y Revisión de los enfoques utilizados en base a los resultados alcanzados y las actividades de aprendizaje para establecer prioridades y planificar y poner en práctica mejoras.

### La lógica REDER



Los elementos de Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión deben abordarse en cada subcriterio del grupo de “Agentes” y el elemento Resultados de la lógica REDER debe hacerlo en cada subcriterio del grupo “Resultados”.

El Modelo Europeo de Excelencia es el modelo adoptado por varias Administraciones Públicas como referente y existe una adaptación del mismo a los centros educativos editada en el año 2001 por el MECD.

#### 3.1.2 Modelo y normas ISO 9000

ISO ES LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LA NORMALIZACIÓN

Las normas ISO se centran en orientar a las organizaciones en la coordinación, simplificación y unificación de las diferentes formas y usos que permiten conseguir mayor efectividad, reduciendo costes, trabajo y tiempo, aplicando criterios de eficacia y de capacidad de respuesta a los cambios y al reto de las nuevas tecnologías. Todo ello hace que tengan un gran valor indicativo y de guía, y que se extienda el interés por adoptarlas en la organización.

Las normas ISO 9000 consisten en un modelo que valora exclusivamente el aseguramiento de los sistemas de calidad de las organizaciones, centrándose en asegurar que los sistemas de control de procesos están bien planteados y aplicados.

Es cierto que en sus desarrollos últimos, a partir de la formulación del estándar del año 2000, las normas ISO son mucho menos burocráticas y se acercan al modelo EFQM en algunas dimensiones como el concepto de gestión por procesos interrelacionados, la mejora continua y la orientación al cliente, pero incluso en esto, su ambición es mucho más reducida y su modelo más cercano al aseguramiento. Esto hace que sus sistemas de evaluación estén fundamentados en el cumplimiento de requisitos, evaluándose la conformidad con la norma.

Al igual que el Modelo EFQM, se pueden aplicar a cualquier tipo de organizaciones incluidas las de la Administración Pública.

El Modelo del sistema de calidad que proponen se centra en cuatro principios agrupados en otros tantos subsistemas interactivos de gestión de calidad para los que se establecerán normas en la organización:

1. Responsabilidad de la Dirección.
2. Gestión de Recursos.
3. Realización del Producto o Servicio.
4. Medición, Análisis y Mejora.

Se basa, por tanto, su última versión, en el círculo de Deming PDCA (**Plan, Do, Check, Act**), Planificar, Hacer, Verificar, Actuar.

Existen empresas de consultoría en las que apoyarse para la implantación de su sistema de calidad, cuya gestión debe demostrar que el suministro del servicio o producto cumple con las reglamentaciones correspondientes y los requisitos de los clientes, logrando su satisfacción. En la aplicación del sistema se incluye la prevención de disconformidades y el proceso de mejora continua, de tal manera dicho sistema se convierte en algo dinámico enriquecido de continuo por las demandas y expresiones de satisfacción o insatisfacción de los usuarios.

### 3.2 LAS CERTIFICACIONES DE LA CALIDAD

#### 3.2.1 Certificación de la calidad a través del Sello de Excelencia

La EFQM o Fundación Europea para la Calidad en la Gestión, es una organización sin ánimo de lucro, formada por las organizaciones o empresas miembros.

Fue fundada en 1988 por 14 importantes empresas europeas con la misión de impulsar la excelencia en las organizaciones europeas de manera sostenida, es decir, hacer que sobresalgan por su excelencia.

Es la propietaria del Modelo de Excelencia y gestiona el Premio Europeo de Calidad. Concede el Sello de Excelencia a través de sus representantes en los diferentes países, en el caso Español: El Club Excelencia en Gestión.

El Sello de Excelencia constituye un reconocimiento Europeo a las organizaciones excelentes por los niveles de calidad conseguidos en relación con los estándares contemplados en el Modelo de Excelencia de la EFQM, se caracteriza por ser externo y homogéneo para todo tipo de organizaciones Europeas.

#### MODALIDADES

El Esquema de Reconocimiento a la Excelencia en la Gestión, cuenta con tres niveles de reconocimiento dependiendo de la puntuación obtenida en la evaluación que se realiza:

Nivel	Puntuación
Calidad Europea	200-400 puntos
Excelencia Europea (Nivel consolidación)	401-500 puntos
Excelencia Europea (Nivel excelencia)	> 500 puntos

#### PROCEDIMIENTO

El proceso establecido por la Fundación Europea para la Calidad, a través del Club Excelencia en Gestión en España, pretende comprobar que los resultados son excelentes y que se mantienen en el tiempo.

Hay cinco entidades de certificación reconocidas por el Club para la concesión de los Sellos, sus evaluadores, junto a los del Club realizarán las actuaciones de evaluación necesarias.

Proceso de reconocimiento y obtención del Sello a través del Club Excelencia en Gestión:

#### **Calidad Europea: 200-400 puntos**

- Solicitud de Sello de Calidad Europea a entidad certificadora reconocida por el Club Excelencia en Gestión (una de las cinco).
- Aplicación de una metodología de autoevaluación basada en los 9 criterios del Modelo EFQM de Excelencia que puede hacerse:
  - > Mediante la Herramienta Perfil (cuestionario específicamente desarrollado de acuerdo a los requerimientos del Modelo EFQM de Excelencia, que facilita y simplifica el autodiagnóstico y que tiene dos versiones: Iniciación y Avanzado; consta de una aplicación informática que captura los datos de la autoevaluación y presenta los resultados en forma gráfica y numérica).
  - > A través de formularios de evaluación REDER.  
Esta autoevaluación puede realizarse por una de las siguientes vías:
    - Autoevaluación pilotada, dirigida y tutorizada por un licenciado autorizado (profesional con licencia para la realización de autoevaluaciones del Club Excelencia en Gestión).
    - Realizada por la propia organización y validada por el licenciado autorizado, que estudia la documentación, revisa las puntuaciones del informe de autoevaluación, visita la organización para comprobar las evidencias y emite un informe.

Un resultado obtenido entre 200 y 400 puntos supone la continuación del proceso.

- Definición y Plan de implantación de al menos tres Planes de Mejora derivados de las áreas de mejora detectadas en la autoevaluación, documentadas con el formato establecido por el Club Excelencia en Gestión.
- Transcurridos entre seis y nueve meses desde la solicitud se procede a la validación del Plan de Acción, la validación la lleva a cabo un validador independiente (cualificado y acreditado como tal por el Club Excelencia en Gestión y reconocido en el ámbito europeo) que mediante una visita a la organización, comprobará que ésta ha desplegando el Plan de Acción, con la implantación efectiva de al menos dos de las Acciones de Mejora y una tercera a falta de demostrar los resultados de su implantación.
- La organización recibirá por escrito un informe del resultado del proceso de validación resaltando los puntos fuertes y áreas de mejora de la organización respecto a su Plan de Acción, así como los detalles del resultado final de la validación: la obtención o no del Sello de Calidad Europea.
- Las organizaciones que logren el reconocimiento recibirán un certificado de una de las empresas certificadoras, en el que aparecerá el nivel obtenido con su rango de puntuación, el reconocimiento tiene una vigencia de dos años, tras lo cual se puede perder, o repetir el ciclo completo en función del nivel solicitado: renovación o Sello de Excelencia Europea Nivel Consolidación.
- El sello en este nivel tienen un límite de renovación de seis años (dos veces más).

### **Excelencia Europea, Nivel Consolidación: 401-500 puntos**

- Realización de la Autoevaluación con Herramienta Perfil o REDER:
  - > Tutorizada por un licenciario autorizado
  - > Realizada por la propia organización y validada por el licenciario autorizadoUn resultado obtenido entre 401- 500 puntos supone la continuación del proceso.
- Redacción de una Memoria (según un formato establecido por el Club Excelencia en Gestión)
- Solicitud de Sello de Excelencia Europea (Nivel Consolidación) a una de las cinco entidades certificadoras reconocidas por el Club Excelencia en Gestión
- La entidad certificadora entra en contacto con el Club y se crea un Equipo Evaluador mixto del Club de Evaluadores y de la certificadora,

que revisan la memoria y hacen una visita de certificación y toman la decisión de concesión del Sello.

- El Sello es de renovación bianual.

### **Excelencia Europea, Nivel de Excelencia: más de 500 puntos**

- Realización de la Autoevaluación con Herramienta Perfil o REDER:
  - > Tutorizada por un licenciario autorizado.
  - > Realizada por la propia organización y validada por el licenciario autorizado.

Un resultado obtenido de más 500 puntos supone la continuación del proceso.

- Redacción de una Memoria más amplia que en el nivel anterior (según un formato establecido por el Club Excelencia en Gestión)
- Solicitud de Sello de Excelencia Europea (Nivel de Excelencia) a una de las cinco entidades certificadoras reconocidas por el Club Excelencia en Gestión
- La entidad se pone en contacto con el Club y se crea un Equipo Evaluador mixto del Club de Evaluadores y de la certificadora, que revisan la memoria y hacen una visita de certificación y toman la decisión de concesión del Sello.
- El Sello se puede renovar cada dos años.

### **3.2.2 Certificación de Calidad de la Norma ISO 9001:2000**

La certificación en la norma ISO 9001 es un documento expedido por una entidad acreditadora, que valida que una organización cumple las más estrictas normas de calidad enfocadas a mejorar la satisfacción del cliente.

Los pasos adecuados para obtener la certificación son:

- Solicitud de información al organismo de certificación.
- Estudio de la documentación presentada.
- Visita a las instalaciones (entidad de inspección).
- Ensayo de los productos (laboratorio de ensayo).
- Evaluación de los resultados conforme a la norma (organismo certificación)
- Concesión del certificado.

Durante un periodo de tiempo, y en principio cada año, las empresas se ven sometidas a una nueva auditoria que exige una mejora de los resultados respecto a la auditoría anterior. Se pierde la certificación si no se mejora en una serie de plazos.

Dicha certificación es una garantía de calidad demandada tanto por consumidores como por otras empresas clientes ya certificadas.

Previamente la organización ha debido desarrollar las siguientes acciones:

- Identificar los procesos necesarios para implantar el Sistema de Gestión de la Calidad
- Establecer su secuenciación e interacción
- Asegurar la eficacia de dichos procesos mediante el establecimiento de determinados criterios y métodos
- Obtener recursos e información para apoyar el desarrollo de los procesos
- Sistematizar el seguimiento, medición y análisis de estos procesos
- Desarrollar acciones que conduzcan a los resultados planificados y mejoren de forma continuada estos procesos.

La documentación aportada incluye:

- Procedimientos e Instrucciones
- Política de Calidad y Objetivos de Calidad
- Manual de Calidad
- Procedimientos requeridos en esta norma
- Documentos necesarios para el aseguramiento de la planificación, operación y control de procesos.
- Registros necesarios en la norma.

Cada empresa tiene su propia dinámica a la hora de realizar el proceso de certificación, aunque existen tiempos ligeramente establecidos (de 12 a 18 meses para una certificación por término medio).

La obtención de certificados garantiza ciertos estándares de calidad o de preservación del medio ambiente que proporcionan ventajas competitivas a la empresa, reduciendo costes, obteniendo mayor rentabilidad, un mejor posicionamiento en el mercado..., pero todo esto requiere una cultura organizativa madura, con un adecuado clima motivacional, con formación y desarrollo práctico del trabajo en equipo, con unos buenos sistemas de comunicación horizontal y vertical, y con cierta experiencia en la aplicación de herramientas de calidad; de no ser así, el proceso de certificación puede convertirse en una amenaza para los empleados o se puede caer en una burocratización, y en un excesivo interés en el orden y el cumplimiento de la norma, en detrimento de la propia calidad perseguida; buscando el certificado no por convencimiento en su utilidad para la mejora, sino por moda o presión exterior.

## 4. Agentes y estrategias de las evaluaciones

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

Teniendo en cuenta que los principales agentes de las evaluaciones son los propios implicados, puesto que a ellos corresponde tomar conciencia de su situación y aplicar los correctores adecuados, estos agentes serían, en primer lugar, el alumnado, el profesorado y el propio centro educativo, pero parece necesario, tras esta aclaración, trascender el primer nivel y abordar otros agentes de evaluación.

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

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

En cuanto a los organismos públicos, la evaluación fue encomendada por la LOGSE (art. 62.3) al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), transformado por la LOCE (art. 96.1) en Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), dependiente del Gobierno, en el que deben participar las Administraciones educativas. Así mismo, ambas Leyes Orgánicas apuntan la competencia de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas sobre la evaluación de sus sistemas educativos.

### 4.1 LOS CONSEJOS ESCOLARES

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

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

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

#### 4.1.1 Los Consejos Escolares de centro

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

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

Igualmente, el claustro de profesores evaluará los proyectos curriculares de cada etapa y ciclo, el proceso de enseñanza, evolución del rendimiento escolar, los aspectos docentes incluidos en el proyecto educativo y en la programación general anual.

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

#### 4.1.2 Consejos Escolares Municipales

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

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

#### 4.1.3 Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado

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

- a) Es preceptivo que los Consejos Escolares sean consultados en cuanta normativa vaya a emitir el gobierno correspondiente, no estando exenta de consulta la normativa sobre evaluación y calidad.
- b) Los Consejos pueden hacer uso de la capacidad de “propia iniciativa” y elevar los informes que consideren convenientes.
- c) Con carácter periódico (anual o bienal), cada Consejo analiza el estado y situación del Sistema Educativo, bien en su Comunidad, bien en el Estado,

y emite un informe. Estos informes valoran la situación y emiten propuestas de mejora avaladas por los sectores representados.

En conclusión, los consejos escolares involucran a los miembros de la comunidad educativa y son agentes que deben participar en la evaluación y mejora del Sistema Educativo, en el orden que les corresponde. A su vez, deben actuar como transmisores tanto de resultados como de necesidades y avances, con el objetivo de hacer partícipe a toda la sociedad de la situación educativa.

#### 4.2 LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

La evaluación es una de las funciones más recientes de la Inspección de Educación. La Inspección Educativa tiene el encargo de participar en la evaluación del sistema educativo, tal como le encomienda el Art. 61.2b de la LOGSE, y como especifica el Art. 105 de la LOCE: *“Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos”*.

Por su parte el anteproyecto de LOE, en su Art. 151.c le atribuye como función: *“Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran”*.

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

En nuestra Comunidad Autónoma, la intervención de la Inspección Educativa en este campo se diseña anualmente en el Plan General de Actividades. En lo que hace referencia a la evaluación, existe un **Equipo sectorial de evaluación y calidad**.

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

La colaboración en la evaluación es una de las atribuciones de la Inspección, pero no sólo en la organización, funcionamiento, función directiva, función docente y resultados, sino también con los propios Consejos Escolares a través de los informes que elaboran, y que la Inspección supervisa, valora y propone posibles medidas de mejora.

### 4.3 LOS INSTITUTOS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD AUTONÓMICOS

La Ley Orgánica de Calidad de Educación, LOCE, reconoce el derecho de las Comunidades Autónomas a evaluar sus propios sistemas educativos. En concreto, este derecho viene reconocido en el párrafo 1º del artículo 96 y en el artículo 101.

El título VI del proyecto de Ley Orgánica de Educación, LOE, que se está discutiendo en las cortes españolas, esta dedicado a la evaluación del Sistema Educativo y establece nuevas finalidades de la misma, potenciando las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de evaluación que podrán participar en la ejecución de tareas que hasta el momento tenía asignadas, en exclusiva, el INECSE. A este respecto se refiere el artículo 142.

Como se puede deducir, si este proyecto se aprueba sin variaciones en el tema que nos ocupa, las Comunidades Autónomas tendrán un alto grado de participación, no meramente consultivo, en la estructura evaluativa del estado, incluida la evaluación general del sistema educativo y las evaluaciones generales de diagnóstico.

En cinco de ellas (Canarias, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y las Islas Baleares) existen institutos de evaluación consolidados. La composición y funciones de estos cinco institutos de evaluación son variadas.

### 4.4 EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (INECSE)

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

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

Estos últimos proyectos, partiendo de los resultados obtenidos, tienen por objeto descubrir qué factores contribuyen a lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y sobre cuáles de ellos se puede incidir para tal fin. Las Administraciones educativas necesitan conocer y evaluar el funcionamiento del sistema educativo, en el ámbito de

sus competencias, para conocer hasta qué punto se alcanzan los objetivos de la educación y se respetan sus principios, para proporcionar información sobre la situación y la evolución del sistema, con la finalidad de adoptar las medidas necesarias para el desarrollo y mejora del mismo. En cuanto a su difusión, el carácter social del propio hecho educativo hace que todos los actores del proceso puedan conocer y, por tanto, valorar los distintos aspectos del sistema educativo español.

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

La evaluación del sistema educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado y el propio de las Administraciones educativas con competencias plenas. La evaluación estatal corre a cargo del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Este organismo, ubicado en Madrid, depende directamente de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia.

Las funciones y competencias del INECSE están definidas en el Título VI de la LOCE, dedicado a la evaluación del sistema. De acuerdo con las previsiones de la Ley, el INECSE deberá llevar a cabo evaluaciones generales de diagnóstico, en colaboración con las Comunidades Autónomas, que recaerán sobre competencias básicas en determinadas áreas y asignaturas del currículo impartido en las enseñanzas obligatorias. El desarrollo de esta evaluación se regirá por la normativa básica que apruebe el Gobierno, con el fin de propiciar la homogeneidad de los estudios que se realicen, ya que las Administraciones educativas deberán desarrollar y ejecutar las evaluaciones en el ámbito de sus respectivos ámbitos. Los resultados y las conclusiones de las evaluaciones y estudios realizados por el Instituto, que sean de interés general, serán hechos públicos periódicamente por el Ministerio.

La Ley prevé también que el Instituto elabore periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, con la información facilitada por las Comunidades Autónomas, con el propósito de que sirva de orientación a las Administraciones públicas e instituciones educativas en la toma de decisiones sobre este ámbito.

Las prioridades y los objetivos que el Instituto deba perseguir en sus evaluaciones serán determinados por el Plan de Evaluación General del Sistema Educativo, que será aprobado por el Ministerio, previa consulta a las Comunidades Autónomas, en el cual constarán asimismo los criterios y los procedimientos que deberán ser aplicados en las evaluaciones.

En relación con las competencias del INECSE, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, LOE, prevé cambios fundamentales toda vez que amplía las competen-

cias de las Comunidades Autónomas en materia de evaluación, en detrimento de las que hasta este momento tiene asignadas, en exclusiva, el INECSE.

## 5. El impulso de la calidad educativa

La calidad educativa se impulsa a través del fomento de factores reconocidos entre los expertos como elementos que influyen decisivamente en ella, siendo la evaluación, como proceso de obtención de información que fundamenta las decisiones de mejora, básica y transversal a todos ellos. Sólo algunos de estos factores están mencionados a continuación.

### 5.1 LOS PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

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

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

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

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

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

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

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

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

**La sensibilización de la comunidad educativa** pasa por la motivación. Factores como información, capacidad, recursos y tiempo se entienden como necesidades primarias, cuya ausencia puede provocar insatisfacción y falta de implicación. Los factores intangibles, como apoyo, asesoramiento, ayuda, cercanía, respeto, participación, etc., pueden activar esta motivación. Otro factor a tener en cuenta es el reconocimiento que va a recibir el profesorado. Pero lo más importante es que los deseos de mejora formen parte de la cultura del centro.

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

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

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

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

## 5.2 INTRODUCCIÓN DE CORRECTORES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE APLICACIÓN

La Comunidad de Castilla y León ha optado por la “orientación hacia la mejora” en sus planes y proyectos de Evaluación, de forma que la información obtenida a través de ellos sirva de soporte para establecer las medidas de mejora pertinentes.

Estas medidas, según el paradigma en que se fundamenten los procesos evaluativos, se denominan también, correctores. En nuestro caso, los analizaremos desde dos niveles de aplicación: nivel de Centro Escolar y nivel de Sistema Educativo de Castilla y León.

### **5.2.1 Nivel de centro escolar**

#### **5.2.1.1 AUTOEVALUACIÓN Y EXPERIENCIAS DE CALIDAD**

Corresponde al propio Centro Educativo la decisión voluntaria de autoevaluarse con objeto de identificar aquellas áreas en las que es susceptible de mejorar a través de la planificación y ejecución de mecanismos correctores (Planes de Mejora).

El papel de la Administración Educativa consiste en impulsar el desarrollo de Planes de Mejora en los Centros.

En Castilla y León desde el “Programa de Mejora de la Calidad”, entre otras medidas, se ha procedido a la elaboración de un instrumento de Autoevaluación fiable y de sencilla aplicación que facilite y haga accesible el proceso de Autoevaluación a los Centros y Servicios Educativos que deseen participar en el desarrollo de “Experiencias de Calidad”.

#### **5.2.1.2 EVALUACIÓN EXTERNA**

La Administración Educativa, en Castilla y León, es la responsable de realizar la evaluación externa de los centros. Las medidas correctoras derivadas de la misma pueden ser aplicadas, por el centro, por la administración o de forma conjunta por ambos.

En la actualidad, en Castilla y León se está elaborando el Modelo de Evaluación Externa que operativizará las premisas anteriores.

#### **5.2.1.3 CONFLUENCIA DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y DE LA EXTERNA**

La confluencia de la evaluación interna y externa dentro del mismo centro permite evaluar los mismos procesos y ámbitos desde dos perspectivas diferentes obteniendo de esta manera, un diagnóstico global certero y completo que lleva bien a la elaboración de Planes de Mejora por parte del centro o bien a la elaboración de Planes de Desarrollo (Planes Directores) que tanto el centro como la administración educativa se comprometen a llevar a cabo de forma conjunta.

### **5.2.2 Nivel de modelo de sistema educativo de Castilla y León**

#### **5.2.2.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL SISTEMA**

Las evaluaciones diagnósticas o de sistema se realizan sobre los resultados obtenidos por los alumnos y proporcionan información estratégica que orienta

la toma de decisiones en la dirección de conseguir una mejora global en los Modelos Educativos.

En estos momentos se están llevando a cabo tareas planificadoras del Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Etapa de Educación Primaria que se realizará en 6º de Educación Primaria sobre una muestra muy significativa de alumnos, aproximadamente unos 5.500 y abarcará las materias instrumentales (Matemáticas y Lengua), Lengua Extranjera Inglés y Conocimiento del Medio.

#### 5.2.2.2 EVALUACIONES INTERNACIONALES

Los proyectos de evaluación internacionales, proporcionan referencias externas que permiten a través de la comparación de los resultados de la actividad educativa de los sistemas educativos de los diferentes países, conocer mejor la propia realidad educativa, orientando, de este modo, medidas correctoras dirigidas a la mejora de las políticas educativas de los países.

La evaluación del Sistema Educativo desde esta perspectiva internacional, se esta llevando a cabo a través la participación en Proyectos de Evaluación de carácter internacional como, PISA 06, PIRLS 06, entre otros.

#### 5.2.2.3 META-EVALUACIÓN DEL SISTEMA

La Metaevaluación del propio sistema de evaluación de la calidad es vital para el mantenimiento de su eficacia y operatividad en el sentido que proporciona información relevante que orienta medidas correctoras dirigidas a la mejora continua del propio sistema de evaluación permitiendo, de esta manera, su adaptación a los cambios de la realidad que evalúa y la confianza en las herramientas del sistema al dotarlas de objetividad, validez y fiabilidad.

Debe ser ejecutada por los propios agentes del sistema de evaluación y contrastada por agentes externos que actúen como referencia externa y objetivada de la realidad o del objeto de evaluación.

### 5.3. LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL: TUTORÍA Y ORIENTACIÓN

#### INTRODUCCIÓN

La función tutorial es un componente inseparable del proceso educativo en su integridad, es parte esencial del desarrollo curricular. La tarea del tutor ha de ser integradora, personalizante y complementaria de la docencia en general.

El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado en el ejercicio de la función docente como función realizada con criterios de responsabilidad compartida y de cooperación en los marcos del Proyecto Educativo del Centro, del Proyecto Curricular y del trabajo del equipo docente.

### FINES DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Siguiendo el documento “Orientación y Tutoría “(1992) serían:

- Enseñar a ser persona.
- Enseñar a pensar.
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a comportarse.
- Enseñar a decidirse.

### OBJETIVOS GENERALES DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

- Contribuir a la personalización de la educación (integral, favorecedora del desarrollo de la persona, educación individualizada en función de sus aptitudes e intereses diferenciados)
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos (adaptaciones curriculares y metodológicas)
- Prevenir las dificultades de aprendizaje
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre ésta y los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como entre ésta y su entorno social.
- Fomentar y facilitar la integración de los alumnos en su clase (grupo tutorial) y en la dinámica general del Centro.
- Contribuir a la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuir a la personalización, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona.
- Coordinar los procesos de evaluación y promoción de los alumnos.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas en el centro y en su entorno socio-cultural.
- Coordinar adecuadamente las programaciones de su grupo de alumnos y especialmente para aquellos educandos con necesidades educativas especiales.
- Coordinar el proceso evaluador desarrollado por los profesores que atienden a su grupo clase.
- Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a las familias
- Desarrollar programas específicos: técnicas de estudio, atención y concentración, ortografía, lectura...

#### PROPUESTAS DE MEJORA

Se constatan deficiencias en aspectos fundamentales de la acción tutorial y de la labor orientadora. Si bien se podrían extender a otras etapas educativas, se agudizan en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Así merecen una reflexión los siguientes:

- El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria tiene una formación inicial especializada profunda en su área, pero muy escasa preparación docente.
- El sistema de elección del tutor no siempre facilita que sea designado el más idóneo.
- La rígida estructura de la ESO. hace que el alumnado tenga un número muy elevado de profesores y éstos trabajen con el mismo grupo durante un tiempo muy escaso.
- El tiempo del que dispone el tutor para desarrollar esta tarea es escaso.

La respuesta a tales deficiencias debe venir acompañada de un reconocimiento de la función tutorial en aspectos como reducción horaria, compensación económica y valoración de su función, así como de la asunción del principio de corresponsabilidad entre el profesorado en esta tarea.

#### ORIENTACIÓN

*“Un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos los aspectos, con el objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda su vida”* (Bisquerra, 1995:7).

Principios que sustentan el concepto de orientación educativa

- a. Prevención
- b. Desarrollo.
- c. Intervención social.

Áreas de intervención en orientación educativa

- a. Orientación para el desarrollo de la carrera (Orientación Profesional)
- b. La orientación en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
- c. Orientación para la prevención y el desarrollo.
- d. Atención a la diversidad.

Modelos y Ejes de intervención

- Modelo de intervención individualizada.
- Modelo de intervención por programas.
- Modelo de consulta.

#### Modelos de integración curricular de la orientación

- Modelo de orientación profesional en paralelo.
- Modelo de integración disciplinar (parcial y total) de la orientación.
- Modelo de integración interdisciplinar de la orientación.

Desde una perspectiva aplicada, y a la vista de la realidad que presentan los centros, la calidad exige potenciar la labor orientadora. Para ello es preciso el aumento de recursos humanos y la implantación del Orientador de centro en todas las etapas, sin menoscabo de la actual estructura de los Equipos de Orientación, externos al centro. Éstos deben cumplir tareas de coordinación, seguimiento y apoyo.

La orientación debe ampliarse hasta abarcar aspectos personales, escolares y vocacionales.

#### 5.4 LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El art. 22 de la Constitución Española de 1978 reconoce “el derecho de participación”. Señala que el Estado y las Administraciones no están obligadas a legislar sobre la participación, así como facilitar los medios y las formas como deberán conjugarse los derechos y deberes de los ciudadanos. Y, el art. 27, apartado 7, particulariza en el aspecto de la participación en el ámbito de la escuela: “... los profesores, padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca”.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, desarrolla estos principios en el art. 5º. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de marzo, de la participación y la evaluación y el gobierno de los centros escolares art. 2,3. La Ley Orgánica 1/2002, de 22 de mayo, reguladora del Derecho de Asociación y la Ley Orgánica 10/2002, de 25 de octubre, de Calidad de la Educación en su art. 1 definen y marcan bases para el desarrollo de la participación.

Desde 1970, ya con la Ley General de Educación y el resto de normativa indicada, se especifica cómo, dónde, de qué manera la comunidad educativa y más en concreto padres y alumnos deben y pueden ejercer la participación.

Porque hablar de calidad educativa sin considerar la participación es dejar inconcreto este concepto. Nunca habrá calidad mientras no haya una concienciación social de lo importante que es la participación dentro de un sistema democrático. Una participación cuya filosofía sea activa, colaboradora, capaz de resolver conflictos y dificultades, así como desarrollar programas educativos compensadores, que propicie la libertad, la democracia y la solidaridad.

La Escuela, los centros educativos, deben ser lugar donde se propicie y se practique la participación, en todos sus ámbitos, dándose las condiciones idóneas para ello. La implicación de la sociedad, y más en concreto la de las familias y el alumnado en el sistema educativo, es algo que no se debe obviar si se quiere llegar a un sistema educativo de calidad. En ningún caso será posible hasta que no haya un verdadero interés por parte de las familias a la hora de presentar proyectos que sirvan para ayudar a una mayor calidad de la educación en los centros educativos. En ningún caso será posible mientras no se arbitren las formas de una formación permanente que ayude a la actualización del profesorado. Nos damos cuenta, toda la comunidad educativa, que hay alumnos con necesidades educativas diferentes. Y, en última instancia, el alumnado sea consciente de un interés especial por recibir una formación integral.

Los Consejos escolares (desde los de los Centros hasta el del Estado), así como las AMPAS y las Asociaciones de Alumnos, son un valioso foro de opinión y participación para toda la comunidad educativa, un reflejo de lo que la sociedad piensa. No obstante se observan ciertas carencias en cuanto a la composición y poder de decisión de los Consejos Escolares, de las AMPAS y de las Asociaciones de Alumnos.

Los Consejos Escolares han pasado de ser Órganos de Gobierno a ser simples órganos de participación, perdiendo y dejando de ser lo que desde la Constitución se le demanda. Los Consejos Escolares Autonómicos deberán convertirse en consejos con mayor poder decisorio pero, a la vez, capaces de trabajar en la elaboración de informes, propuestas y recomendaciones, lo que redundaría en la calidad del sistema educativo.

#### 5.5 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE LOS PADRES Y MADRES Y DEL ALUMNADO

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación, en su Título IV, CAPT. I, Art. 57-59, en lo relativo a la formación inicial y permanente se concreta la necesidad de la formación del profesorado.

#### **Formación del profesorado**

##### A) LA FORMACIÓN INICIAL

Las transformaciones sociales experimentadas en los últimos años en nuestro país, pueden explicar no sólo las radicales modificaciones de la tarea docente, sino también en el espectacular aumento de funciones y responsabilidades atribuidas al profesorado. Por lo tanto parece imperioso, urgente más bien, cambiar el perfil profesional del docente por otro más acorde con las demandas de un servicio educativo de calidad en el actual contexto social. De esta forma, podríamos mejo-

rar el grado de identificación con la profesión, aumentar la eficacia de la acción educativa y hacer decrecer, eso que se ha dado en llamar “malestar docente”.

La formación inicial del profesorado que imparte sus enseñanzas en las etapas de Infantil y Primaria y en la de Secundaria es muy distinta. Los docentes de las primeras etapas tienen una preparación adecuada a su tarea educadora, y equiparable a la de sus homólogos europeos, pero que debería ampliarse en duración; se debería reclamar una licenciatura (grado) específica. Sin embargo, los docentes de Secundaria acceden a las Licenciaturas sin una preparación específica y apropiada para la tarea docente; se debería crear una titulación concreta que garantizase una adecuada profesionalización (entendida como una incorporación de contenidos psicopedagógicos de forma significativa y un tiempo de prácticas autorizadas en los centros escolares). Nuestra situación en este tema no coincide con la mayoritaria en la Unión Europea.

### B) LA FORMACIÓN PERMANENTE

Son muchos los cauces de que dispone el profesorado para su formación permanente, tanto dentro del centro educativo como fuera, en los llamados Centros de Formación del Profesorado con el fin de mantener y mejorar su nivel de competencia. Es cierto que se habla mucho, y cada vez más desde los diferentes sectores, que la mejora escolar se consigue con mejores garantías si se trabaja en el perfeccionamiento del profesorado.

La formación permanente tiene como objeto mejorar su práctica y promover la capacitación recíproca, desde sus primeras vivencias, dudas, miedos, limitaciones y aspiraciones.

Es preciso promover modelos de formación que tengan en cuenta:

- La manera de interactuar con los alumnos.
- La actualización de sus conocimientos.
- Las formas de potenciar el aprendizaje del alumnado.
- Las formas de hacer frente a las dificultades de todos.
- La incorporación y utilización de los elementos tecnológicos, que faciliten su trabajo y le ahorren energías y, de paso, preparen a su alumnado en el uso de las que serán más tarde sus herramientas laborales.

### Formación de los padres y madres

La Constitución Española en su Art. 27. Apart. 7, la participación de la escuela se dice “los profesores, padres y, en su caso los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la Ley establezca “. Y, la Orden 959/2004, de 17 de julio, por

la que se aprueba el Programa de Formación para el fomento de la participación y el asociacionismo de madres y padres y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León. La Ley Orgánica 1º/2002, de 23 de diciembre de Calidad de Educación.

La formación de los padres y madres debe desarrollar un amplio programa de Escuela de Padres, charlas, con el objeto de despertar en éstos la conciencia de comunidad educativa y de participación:

- Potenciando la labor de padres y madres en la educación de sus hijos, mejorando su formación.
- Colaborando para que se valore la labor educativa como un bien social prioritario, promotor del progreso social.
- Formando y orientando a los padres y madres de las AMPAS.
- Previniendo la exclusión social.
- Valorando y apoyando la labor docente como complemento de la educación familiar.

Un aspecto más de la formación de los padres y madres es la formación en la participación. De ahí que tanto las organizaciones de padres y madres como las propias Administraciones, en nuestro caso la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, hayan elaborado y estén desarrollando –como complemento de lo que desde hace años viene haciendo las AMPAS– un Programa de Formación para el fomento de la participación y el asociacionismo.

### **La formación del alumnado**

La formación del alumnado debe estar enfocada al fomento de la participación dentro del sistema educativo, así como también en los diferentes ámbitos de una sociedad democrática, dado que esta parte de la comunidad educativa tiene mucho que aportar y ofrecer en la mejora del mismo.

Para que esta participación sea efectiva y de calidad es necesaria la existencia de programas de formación respaldados por las autoridades educativas. Ahora mismo existe un compromiso y respaldo por parte de la Consejería de Educación, expresado en un “Programa de Formación para el fomento de la participación y el asociacionismo”, que trata de formar, impulsar y cooperar con las asociaciones de estudiantes.

## **5.6 LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO**

Las distintas Leyes educativas hacen mención tanto en sus principios programáticos como en su articulado de la manera de acceso o selección del profesorado para el ejercicio de la docencia, así como de la formación permanente y la carrera docente.

El profesorado es, sin duda, el sector que más influye en la calidad del sistema educativo puesto que en él se deposita un alto porcentaje de las responsabilidades que de éste derivan. Es imprescindible por tanto, para la consecución de los fines y objetivos del sistema, un profesorado de calidad.

Especialmente importante es el reconocimiento social del profesorado. El sistema necesita un profesorado motivado, ilusionado, que cuente con los recursos necesarios para el desarrollo de su tarea y con el pleno respaldo de la Administración.

Para ello es importante conseguir que el profesorado esté formado por profesionales competentes, con formación pedagógica integrada en su formación académica y con un dominio personal y profesional de las funciones y tareas que debe afrontar en la práctica de los centros educativos. Para llegar a este objetivo es preciso intervenir no sólo en los procesos de selección del profesorado, sino especialmente en la formación inicial del mismo.

Si esta formación ha de darse en la Universidad (a través de créditos de libre elección orientados hacia la docencia, por ejemplo), será preciso que se establezca una conexión entre ésta y los centros docentes.

Es también fundamental que en la formación de los futuros docentes haya un periodo de prácticas serio y bien estructurado.

Al profesorado se le debe exigir no sólo una adecuada formación científica y técnica, sino también una formación pedagógica para llevar a cabo su función. Debe saber enseñar y, más aún, debe saber individualizar la enseñanza, motivar, comunicar, enseñar a pensar y a convivir, es decir, debe saber educar. Y habrá que formarle para esto, exigirle que justifique cómo decide y actúa, y reforzarle y reconocerle su función. Esto conlleva la necesidad de abordar seriamente su evaluación, a pesar de la escasa tradición que existe en nuestro país.

En cuanto al sistema de acceso, parece evidente que el actual no ha resultado eficaz. ¿Cuál sería el óptimo? Podría plantearse una fase de prácticas (en torno a dos años) con un riguroso sistema de evaluación. En todo caso, sería deseable que el profesorado de la enseñanza pública y el de la enseñanza concertada tuvieran las mismas exigencias en el sistema de acceso a la docencia.

### 5.7 LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE IMPULSO DE CALIDAD

En la actualidad, las líneas estratégicas de modernización de la Administración, asumen de manera explícita la calidad, la eficiencia y la eficacia como conceptos claves, que tienen su concreción real en los propósitos que expresan: mejorar la información y atención a los ciudadanos, mejorar la calidad de los servicios, mejorar la gestión interna y aumentar la productividad, así como reducir los costes.

La cultura de la calidad en la sociedad del conocimiento se encuentra relacionada con la implantación de diversos referenciales, editados bien por organismos internacionales de normalización o bien por fundaciones de ámbito regional. La difusión de ambos tipos de modelos ha sido progresiva en todos los ámbitos organizativos, incluidos aquellos vinculados con la educación.

Así, el Ministerio de Educación y Ciencia, ha llevado a cabo diversas acciones para orientar la mejora permanente del funcionamiento de los centros educativos en el paradigma de la gestión de calidad. En el curso escolar 1996/97 puso en marcha la primera edición de los Planes Anuales de Mejora. Posteriormente, en el año 1997 realizó la primera adaptación del Modelo Europeo de la EFQM a los centros educativos con el objeto de que pudiesen *“contar con un marco ordenado, sistemático y estructurado, que estimulase y facilitase la reflexión sobre como mejorar su funcionamiento y ofrecer a la sociedad un servicio público educativo de calidad”*. En 1998 creó el Premio a la Calidad en Educación por Orden de 14 de septiembre (BOE, 2 de octubre), a cuya primera convocatoria concurren 44 centros; y en el año 2001, editó una nueva adaptación pasando a llamarse Modelo Europeo de Excelencia.

Tras completar el mapa autonómico con el traspaso de las competencias en materia de gestión educativa, la Administración en Castilla y León, en el contexto del *“Plan Marco de Calidad de los Servicios de la Administración de Castilla y León”*, asume en el año 2000 como una de sus líneas estratégicas, la mejora de las organizaciones educativas para la mejora de la calidad del servicio público educativo.

En este sentido, en las actuaciones propiciadas por la Consejería de Educación han cobrado especial protagonismo los propios centros educativos, responsables de la puesta en marcha de experiencias de calidad en su ámbito de actuación. A lo largo de los últimos años, todos estos procesos se han venido concretando en diferentes disposiciones normativas que han ido construyendo un marco de actuación propio.

La evaluación de la experiencia acumulada en este periodo ha aconsejado el diseño del Plan de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo de Castilla y León, en el que calidad y evaluación son conceptos que se entrecruzan orientándose a la modernización y mejora constante del sistema educativo. El Plan tiene su desarrollo en diversos Programas, uno de los cuales es el Programa de Mejora de la Calidad Educativa para centros escolares sostenidos con fondos públicos y servicios educativos de Castilla y León (ORDEN EDU/1925/2004, de 20 de diciembre, BOCyL nº 250, de 29 de diciembre) establecido para el trienio 2004/2007, tras la aprobación del *“Plan estratégico de Modernización y Mejora de los Servicios Públicos de la Comunidad de Castilla y León”* para el mismo periodo plurianual.

En lo referente a los estudios universitarios, así como el MEC dispone de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (**ANECA**), en Castilla

y León, en el año 2001, se acuerda la creación de la “*Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León*”, cuyo objetivo estratégico es: “*el desarrollo de un sistema de calidad mediante la evaluación del sistema universitario de Castilla y León, el análisis de sus resultados y la propuesta de medidas de mejora de la calidad de los servicios que presten las universidades públicas de la Comunidad así como otras instituciones receptoras de sus servicios*”.

## 6. Informe sobre la situación actual de la evaluación de la calidad del Sistema Educativo en Castilla y León

La Constitución Española define las premisas necesarias encaminadas al establecimiento de un nuevo modelo para el Sistema Educativo Español.

Así, por una parte la educación es un derecho fundamental de todos los españoles recogido como tal en el artículo 27 de la misma, artículo que se desarrolla a través de las siguientes leyes orgánicas: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), y Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), además con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002).

Por otra, establece un nuevo modelo territorial del Estado creando las Comunidades Autónomas, que en un proceso culminado en el año 2000 han asumido la competencias en educación mediante sus estatutos de autonomía, sin perjuicio de las facultades que el número 30 del artículo 149 de la Constitución Española atribuye al Estado.

Con la finalidad de gestionar estas competencias se crea la *Consejería de Educación y Cultura* aprobándose su estructura orgánica mediante el Decreto 212/1999, de 29 de julio.

La reestructuración de las Consejerías de la Junta de Castilla y León realizada por el Decreto 2/2003, de 3 de julio, del Presidente, supuso la creación de la Consejería de Educación, y según lo establecido en la Ley 3/2001, de 3 de julio, del Gobierno y de la Administración de la Comunidad de Castilla y León, a iniciativa del Consejero de Educación y a propuesta del Consejero de Presidencia y Administración Territorial, la Junta de Castilla y León aprobó el Decreto 79/2003, de 17 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación.

En el artículo 1 de este Decreto 79/2003 se crea la *Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos* cuyas competencias vienen recogidas en

el artículo 10, y en concreto el apartado c) atribuye a esta Dirección General las funciones de la Evaluación.

La Consejería de Educación entiende que la Evaluación es un pilar fundamental para la Mejora de la Calidad, porque aporta información precisa sobre la realidad educativa y de esta manera orienta la toma de decisiones.

En este sentido considera necesario disponer de un sistema de evaluación completo y exigente que atienda a la globalidad y diversidad de las peculiaridades y características de la Comunidad de Castilla y León, que incorpore la participación de agentes y profesionales de los entornos educativo y social al ser, junto con la Administración Educativa, los principales interesados en el desarrollo de modernas herramientas de evaluación.

Conscientes de ello la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos ha diseñado un sistema de Evaluación, y a la vez colabora, recogiendo lo dispuesto por nuestro Estatuto de Autonomía en el artículo 35.2, así como en las leyes Orgánicas antes referidas, con la Administración del Estado, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) en los planes de evaluación nacionales e internacionales.

El documento estratégico que recoge el diseño, articulación y desarrollo de este sistema de Evaluación es el ***“Plan de Evaluación y Calidad del Sistema Educativos de Castilla y León”*** y consta de los siguientes cuatro Programas operativos:

- “Programa de Mejora de la Calidad”
- “Programa de Evaluación de Centros”
- “Programa de Evaluación del Sistema Educativo”
- “Sistema de Indicadores de Evaluación”

A través de estos programas se implementan las distintas modalidades de evaluación desarrolladas en el sistema educativo de la Comunidad: Autoevaluación, Evaluación Externa, Proyectos y Actividades de Evaluación Educativa (longitudinales/transversales a nivel regional, nacional e internacional) y Sistema de Indicadores de Evaluación, siendo el momento actual recogido en las siguientes páginas del presente informe.

## PROGRAMA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

### Finalidad

Es un programa diseñado con la pretensión de contribuir a la mejora de la calidad en la educación a través de la mejora de las organizaciones educativas (centros y servicios educativos<sup>2</sup>) que prestan servicio público a los alumnos, a sus familias y a la sociedad.

Los centros educativos son, por lo tanto, los destinatarios directos del Programa que instrumenta recursos y apoyos para conseguir que tanto éstos como los diferentes servicios educativos de la Comunidad realicen un análisis de su organización (autoevaluación), del que se deriven actuaciones diseñadas y desarrolladas voluntariamente, para mejorarla, abordando todos sus procesos y sus resultados, en lo que se ha denominado “Experiencias de Calidad”, que de forma planificada conducen a la innovación, la mejora continua y, como meta final, a la Excelencia cuando estas Experiencias pasan a formar parte de su cultura organizativa.

### Antecedentes

En el año 2000 se produce la asunción de las transferencias en materia educativa en Castilla y León. La Consejería de Educación decide entonces continuar la línea iniciada ya por el Ministerio de Educación en 1996, que incorporó el movimiento de la Calidad Total al ámbito educativo como medio para el desarrollo de las organizaciones educativas.

A partir de este momento el Programa se fue concretando en un marco de actuación propia en cada curso escolar regulado por diferentes disposiciones normativas (Anexo I).

### Fases del Programa

- 1ª FASE: “PROGRAMA DE CALIDAD EDUCATIVA” (2000-2004)

A lo largo de esta fase se promueve, por parte de los Servicios Centrales de la Administración Educativa:

---

<sup>2</sup> A los efectos del Programa de Mejora de la Calidad Educativa se entiende por Servicios Educativos centros de formación del profesorado e innovación educativa, equipos de orientación educativa y psicopedagógica (generales y específicos), servicios de alteraciones del comportamiento, servicios de apoyo a discapacidades visuales y auditivas y cualquier otra unidad funcional de trabajo orientada al apoyo y asesoramiento externo a los centros escolares como por ejemplo las comisiones provinciales de mejora, comisiones de absentismo, comisiones de escolarización o los equipos de distrito de inspección, según se recoge en la Orden EDU/1925/2004, de 20 de diciembre (BOCyL nº 250, 29 de diciembre de 2004).

- > El desarrollo de experiencias de calidad en los centros y servicios educativos basadas en autoevaluaciones cada vez menos intuitivas y más rigurosas.
  - > La aplicación de la tecnología actual a los procesos de comunicación tanto de la Administración con los centros, familias y alumnos, como en la gestión y los procesos docentes de los propios centros.
  - > El aprendizaje de las propias organizaciones, sobre la base de la introducción de innovaciones y una adecuada formación.
- “2ª FASE “PROGRAMA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA” (2004-2007)

La evaluación del propio Programa da como resultado un Plan de Mejora del mismo, estructurado en un Plan Estratégico Plurianual con el fin de capitalizar la experiencia acumulada tras valorar los logros y detectar aspectos susceptibles de mejora, éstos fueron las siguientes:

- > Área 1: **Mejora de procesos de autoevaluación.**
- > Área 2: **Mejora de las experiencias de calidad.**
- > Área 3: **Mejora de procesos de apoyo-seguimiento.**
- > Área 4: **Mejora de procesos de difusión y comunicación.**
- > Área 5: **Mejora de procesos de formación.**
- > Área 6: **Mejora de procesos de reconocimiento.**
- > Área 7: **Mejora y modernización de recursos.**
- > Área 8: **Mejora de la innovación en materia de Calidad.**

### **Trayectoria: actuaciones fundamentales en los procesos básicos de desarrollo**

A lo largo de este tiempo se ha pretendido convertir el servicio educativo en uno de los referentes públicos de calidad en la Comunidad, para lo cual:

- Se establece un marco normativo que sustente la elaboración y desarrollo de experiencias de calidad en los centros con cinco posibles modalidades.
- Se sientan las bases para consolidar la cultura de la evaluación, incidiendo en los procesos de autoevaluación.
- Se integran las aportaciones meritorias (trayectorias ejemplares, buenas prácticas, herramientas de la calidad...) mediante procesos formativos, de difusión y reconocimiento.
- Se propician e impulsan procesos organizativos flexibles y permeables a la cultura de la calidad en los diferentes niveles de actuación.

Se resumen, a continuación, algunas actuaciones llevadas a cabo en los procesos principales del Programa.

### PROCESOS FUNCIONALES: NIVELES DE ACTUACIÓN

El programa se acompaña de un amplio desarrollo funcional periférico para sus procesos ante la heterogeneidad y diversidad de su objeto (los centros y servicios educativos).

- > Equipo de Mejora de los centros, que desarrolla la experiencia de calidad, formado por miembros de la comunidad educativa, normalmente liderados por el Director del Centro.
- > Equipo de Apoyo y Seguimiento, dos profesionales de la red de asesores e inspectores provinciales que colaboran con el centro en el impulso, asesoramiento y evaluación de la experiencia de calidad.
- > Comisión Provincial de Mejora, constituida en cada una de las nueve Direcciones Provinciales de Educación de nuestra Comunidad Autónoma, compuesta por diversos profesionales expertos en calidad educativa, que coordina y organiza las actuaciones a nivel provincial.
- > Equipo Provincial de Dirección (Director Provincial, Jefe del Área de Programas y Jefe del Área de Inspección), que lidera, establece directrices y reconoce los logros alcanzados.
- > Comisión de Representantes de las Comisiones Provinciales de Mejora, que coordinan las actuaciones de las provincias entre sí y con los servicios centrales.
- > Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, que promueve e impulsa los diferentes niveles de actuación en materia de calidad.

### PROCESOS NORMATIVOS

Todo el Programa, lógicamente está sustentado en diferentes normas que en cada curso escolar definen prioridades e instrumentan recursos.

#### • Orden marco

- > Recoge las aportaciones de las diferentes órdenes de calidad que desde el año 2000 regularon la aplicación del Modelo de la EFQM en los centros educativos (modelo referente de calidad en la Comunidad) y el desarrollo primero de Planes de Mejora Anuales, posteriormente de Planes de Mejora y por último de Experiencias de Calidad.
- > En vigor desde el 21 de diciembre de 2004, la Orden marco (Orden EDU/1925/2004, de 20 de diciembre) regula y sistematiza las actuaciones encaminadas a la mejora, asegurando el correcto desarrollo de experiencias de calidad en centros escolares sostenidos con fondos públicos y servicios educativos de Castilla y León y aprueba el Programa

de Mejora de la Calidad Educativa para el trienio 2004/2007. Establece cinco modalidades de experiencias de calidad:

- 1. Planes de Mejora** derivados de diversos Modelos de Autoevaluación.
- 2. Implantación del Modelo de Excelencia de la EFQM** adaptado a la Educación.
- 3. Sistemas de acreditación** mediante el Sello de Excelencia otorgado por el Club Excelencia en Gestión o certificación mediante las normas ISO.
- 4. Planes de desarrollo** que se derivan del compromiso que asume un centro tras la confluencia y consenso entre la autoevaluación y la evaluación externa.
- 5. Catálogos de Servicios y Compromisos de calidad** como concreción a cada centro de las Cartas de Servicios al ciudadano de la Consejería de Educación.

• **Normativa anual**

Anualmente se publican disposiciones con el fin de orientar, impulsar, autorizar, potenciar, comunicar, difundir y reconocer dichas actuaciones.

- > Orden estableciendo las Líneas Prioritarias para cada curso escolar.
- > Orden de convocatoria de ayudas para centros concertados que desarrollen alguna línea prioritaria y cuantía máxima destinada a tal efecto y Orden de resolución.
- > Ordenes respectivas de resolución y publicación de las ayudas para líneas prioritarias de centros concertados y públicos.
- > Resolución autorizando a determinados centros el desarrollo de las Cartas de Servicio de la Consejería en Catálogos de Servicios y Compromisos de Calidad.
- > Orden de establecimiento de la cuantía máxima destinada al reconocimiento institucional en ese curso escolar.
- > Orden de publicidad de los centros y servicios educativos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, los que han sido evaluados positivamente y los propuestos por las Direcciones Provinciales para ser distinguidos como las Mejores Experiencias de Calidad en cada curso escolar.
- > Orden de publicación de la selección de centros reconocidos con las mejores experiencias de calidad en cada curso.

### PROCESOS DE MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

- Una de las actuaciones más importantes en este sentido es la definición y desarrollo de las llamadas Líneas Prioritarias:
  - > **Concepto:** Áreas de mejora definidas por política educativa o derivadas de las necesidades detectadas en los procesos de evaluación general del sistema educativo de Castilla y León.
  - > **Contenido:** Actividad de fomento que consiste en la asignación de una cuantía económica adicional a los centros seleccionados entre los que soliciten el desarrollo de una experiencia de calidad enfocada a alguna de la Líneas Prioritarias determinadas en cada curso escolar.
  - > **Finalidad:** potenciar el desarrollo de determinadas modalidades de experiencias de calidad y áreas de mejora claves y estratégicas del Programa de Mejora de la Calidad Educativa,

### PROCESOS FORMATIVOS

El Programa cuenta con un itinerario formativo dirigido a toda la red de apoyo al mismo para asegurar la universalidad de la transmisión de los conceptos, métodos y herramientas de la calidad a los centros educativos. A lo largo de su trayectoria se han desarrollado:

- > Cursos de formación inicial en el Modelo EFQM.
- > Cursos de formación permanente en nuevas herramientas de la Calidad.
- > Cursos de profundización para la implantación y aseguramiento de la calidad de determinadas modalidades de experiencias de calidad.

### PROCESOS DE COORDINACIÓN

Uno de los procesos más importantes para el éxito del Programa, es el referido a la adecuada coordinación entre sí de las nueve Direcciones Provinciales en lo que se refiere a directrices y actuaciones y que a su vez coordinan éstas en los centros y servicios educativos de su ámbito de actuación. Destacamos:

- Reuniones de coordinación de la Comisión de Representantes de las Comisiones Provinciales de Mejora.

Objetivos:

- > Informar de la planificación, desarrollo y seguimiento del Programa en su provincia.
- > Recoger información de lo que se realiza en otras provincias.
- > Establecer acuerdos que aborden pautas comunes.

- Encuentro anual de Comisiones Provinciales de Mejora (todos sus miembros).

Objetivos:

- > Intercambiar experiencias y conocimientos.
- > Avanzar en la construcción del Modelo de Calidad de la Comunidad: en el encuentro de cada curso se trabaja sobre un tema monográfico y se crea un grupo de expertos que elabora y desarrolla alguna herramienta o instrumento propio y adaptado a la realidad educativa de Castilla y León (Modelo de Autoevaluación para centros y servicios educativos).

#### PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

La evaluación y el seguimiento del Programa se distribuye entre los tres niveles de actuación del Programa (macro, meso y micro) de la siguiente forma:

- Administración central: Evaluación y Seguimiento periódico del Programa de Mejora de la Calidad Educativa
- Administración periférica:
- Evaluación provincial de las experiencias de calidad en cada curso escolar, así como su seguimiento a través de los Equipos de Apoyo y Seguimiento de cada centro.
- Evaluación de la aplicación del Programa en cada provincia mediante la evaluación del Plan de Actuación de la Comisión Provincial de Mejora y la elaboración de su memoria.
- Centro o servicio educativo: seguimiento y evaluación de su experiencia de calidad y presentación de una memoria de la misma a su Equipo de Apoyo y Seguimiento.

#### PROCESOS DE DIFUSIÓN Y RECONOCIMIENTO

- Premios anuales de la Consejería de Educación:
  - > Dotación:  
Asignación de una cuantía económica que varía y crece anualmente y que es diferente para cada una de las modalidades de premios, así como de un diploma acreditativo entregado en un acto público de homenaje.
  - > Modalidades:  
Atendiendo a la autoevaluación, ejecución, resultados de las experiencias de calidad según afectan al total de la organización, recaen

sobre las actividades más significativas o son de mejora en diversos grados:

- > Menciones Honoríficas.
  - > Centros distinguidos muy especialmente por su Plan de Calidad.
  - > Mejores Programas de Calidad.
  - > Mejores iniciativas de Calidad.
  - > Prácticas de Calidad.
- Publicación de dos líneas editoriales:
    - > “Experiencias de Calidad”:  
Edición de un volumen anual con las mejores experiencias de calidad reconocidas institucionalmente (va por su quinta edición).
    - > “Materiales de Calidad”:  
De apoyo a la Comisiones Provinciales de Mejora y a los centros.
  - Publicación en el BOCyL tanto de los centros evaluados positivamente, como los reconocidos.
  - Jornadas de Calidad (reconocimiento e intercambio de herramientas y experiencias).
  - Publicación en el Portal Educativo de las mejores experiencias de calidad.
  - Reconocimiento de méritos a los profesores que participan.

## Resultados alcanzados

### PERSPECTIVA CUANTITATIVA

- Del total de centros de nuestra Comunidad, casi la mitad se encuentran desarrollando alguna de las modalidades de las experiencias de calidad en concreto 518 centros, lo que supone un incremento porcentual del 72'7 % desde sus inicios, en una clara tendencia positiva como se puede observar en la tabla I y los gráficos I y II que la acompañan (el nº de experiencias realizadas y el nº de centros no coinciden porque una misma experiencia puede ser realizada por varios centros).
- En cinco años casi se ha doblado el nº de centros sobre todo si tenemos en cuenta que los 281 del año 99/00 se refieren a Planes Anuales de Mejora donde se contaba con la posibilidad de que un centro realizase más de uno.
- De ellos, 110 centros han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM.
- Un Instituto de Educación Secundaria tiene concedido el Sello de Excelencia de la EFQM, y es una de las 91 organizaciones que lo poseen en su categoría de “Sello de Calidad Europea” en España.

- Otros 9 centros están inmersos en procesos de acreditación para la obtención del Sello.
- 59 centros públicos de nuestra Comunidad han desarrollado las Cartas de Servicios al Ciudadano de la Consejería de Educación concretándolos en Catálogos de Servicios y Compromisos de calidad de su centro.
- Desde el año 2000 la Consejería de Educación ha realizado 162 reconocimientos a centros y servicios educativos de la comunidad por ser las mejores experiencias de calidad de cada curso escolar, y 22 de ellos han sido reconocidos en varias ediciones.
- De los premios que anualmente otorga el Ministerio de Educación en su convocatoria “A las Actuaciones de Calidad en Educación”, el nº de premios correspondientes a centros de Castilla y León respecto al total de los concedidos desde el año 2000 dan un porcentaje resultante de casi el 50%, concretamente en la última edición 12 de los 21 premios han recaído en esta Comunidad (Tabla II).

**Tabla I: Total Experiencias de Calidad<sup>3</sup>.**

PROVINCIAS	99/00	00/01	01-02	02-03	03-04	04-05	VARIACIÓN INTERNACIONAL						
							99/00 00/01	00/01 01/02	01/02 02/03	20/03 03/04	03/04 04/05		99/00 04/05
											Absoluto	% <sup>4</sup>	
ÁVILA	13	19	19	22	24	28	6	0	3	2	4	16'6	15
BURGOS	27	34	76	80	85	87	7	42	4	5	2	2'3	60
LEÓN	31	22	35	58	77	66	-9	13	23	19	-9	-11'6	35
PALENCIA	50	32	30	57	53 <sup>5</sup>	48 <sup>11</sup>	-18	-2	27	-4	-5	-9'4	-2
SALAMANCA	19	17	39	39 <sup>6</sup>	57 <sup>7</sup>	52	-2	22	0	18	-5	-8'7	33
SEGOVIA	8	15	22	17	14	23	7	7	-5	-3	9	64'2	15
SORIA	48	52	52	58	62	63 <sup>11</sup>	4	0	6	4	1	1'6	15
VALLADOLID	26	37	44	44 <sup>8</sup>	25 <sup>9</sup>	56 <sup>11</sup>	11	7	0	-19	31	124	30
ZAMORA	59	66	66	57 <sup>10</sup>	51	75	7	0	-9	-6	24	47	16
<b>TOTAL</b>	<b>281</b>	<b>294</b>	<b>383</b>	<b>432</b>	<b>448</b>	<b>498</b>	<b>13</b>	<b>89</b>	<b>49</b>	<b>16</b>	<b>50</b>	<b>11'1</b>	<b>217</b>

<sup>3</sup> En la tabla se contabilizan experiencias de calidad (planes de mejora y EFQM), no equivalentes al número de centros y servicios educativos.

<sup>4</sup> Variación porcentual respecto al total de experiencias de calidad del curso 03/04.

<sup>5</sup> Incluye un plan de zona con cuatro centros.

<sup>6</sup> Una de las experiencias es un plan de zona que incluye 7 centros públicos de Primaria.

<sup>7</sup> Incluye el plan de zona de Béjar que abarca 7 centros.

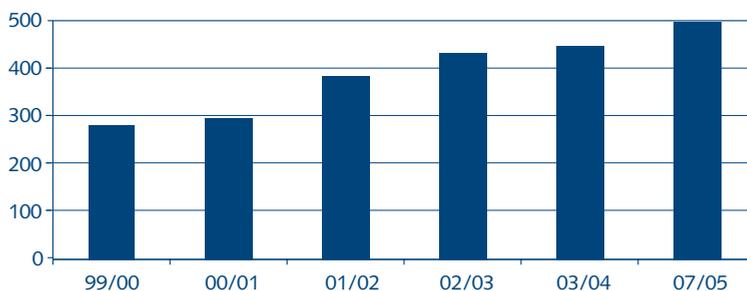
<sup>8</sup> Una de ellas es un plan de zona con 13 centros y servicios educativos, 10 de ellos públicos y 3 concertados.

<sup>9</sup> Incluido plan de zona con 13 centros y servicios educativos y otro plan desarrollado en 2 centros.

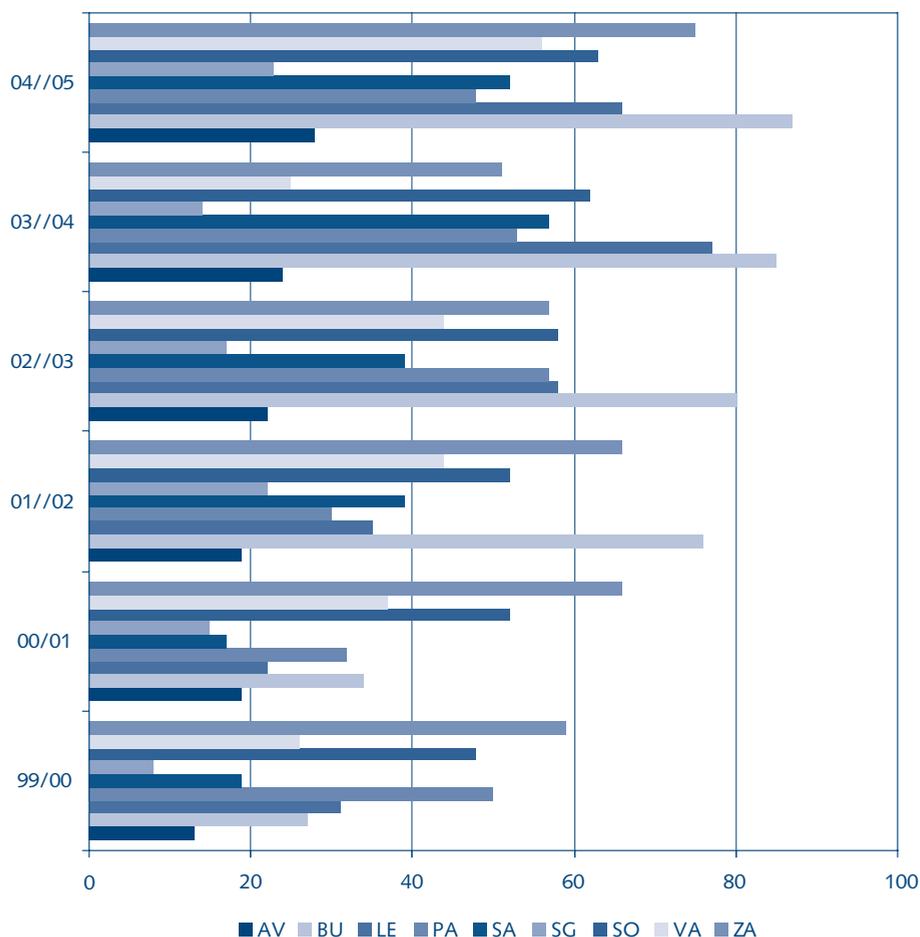
<sup>10</sup> Incluido plan de zona con dos centros públicos.

<sup>11</sup> Incluido un plan de zona con cuatro centros de Soria, dos planes de zona de Valladolid (uno de tres centros y otro de 13 centros y 4 servicios educativos) y dos planes de zona de Palencia (uno con cinco centros y otro con 9). Algunos de estos centros tiene planes de mejora propios, así sólo se contabiliza un centro más en Soria y 8 en Valladolid y 11 en Palencia.

**Gráfico I: Número de Experiencias de Calidad por cursos académicos**



**Gráfico II: Evolución en el número de Experiencias de Calidad por provincias y cursos académicos**



**Tabla II: Premios “a las actuaciones de Calidad Educación” del MEC**

Nº de centros en España y proporción que corresponde a Castilla y León

<b>Años</b>	<b>España</b>	<b>Castilla y León</b>	<b>%</b>
2000 – 2001	7	1	14,2
2001 – 2002	19	13	68,5
2002 – 2003	15	6	40,0
2003 – 2004	18	7	38,8
2004 – 2005	21	12	57,1
<b>Totales</b>	<b>80</b>	<b>39</b>	<b>48,7</b>

## PERSPECTIVA CUALITATIVA

Los datos numéricos se completan con constatados avances cualitativos tanto de las experiencias de calidad realizadas por las organizaciones educativas como del propio Programa.

- **Avances en las experiencias de calidad**

A lo largo de estos años han mejorado sustancialmente al hacerlo los métodos de autoevaluación empleados por los centros: En este sentido es necesario destacar la generalización de métodos rigurosos, sistematizados y científicos:

- > Modelo de Autoevaluación de la EFQM adaptado para centros educativos.
  - > Modelo de Autoevaluación para Centros y Servicios Educativos de Castilla y León, elaborado por la Consejería de Educación con la colaboración de más de doscientos profesionales de la Educación de la Comunidad y validado por el Club Excelencia en Gestión.
- Los avances cualitativos en el propio Programa de Mejora de la Calidad Educativa se evidencian, incluso, en la propia evolución conceptual y procedimental del mismo:
    - > De los originarios PLANES ANUALES DE MEJORA nos encontramos en la actualidad con el concepto de EXPERIENCIA DE CALIDAD. En este itinerario se han provocado cambios:
      - Rotura de los límites temporales de planes de curso académico a planes plurianuales.
      - Rotura de los límites espaciales de un plan vinculado a un centro a planes de zona.
    - > En este momento, el término Experiencia de Calidad hace referencia al conjunto de actuaciones planificadas que un centro escolar o servicio

educativo realiza para elevar la calidad de la educación a través de procesos de autoevaluación que evidencien puntos fuertes y áreas de mejora de su organización, los planes que en consecuencia se acometen, así como los procesos de evaluación externa y acreditación de los niveles de calidad alcanzados.

Por último destacar que ha mejorado sustancialmente tanto el entusiasmo de los centros en la aplicación del Programa como la implicación de los agentes de la comunidad educativa.

### **Momento actual y retos de futuro**

El modelo de gestión seguido tiene tres etapas determinadas por su evolución:

- Parte del impulso por parte de la administración central que ha ejercido en este sentido un liderazgo institucional. Ha sido una larga etapa (cinco años) de entrenamiento en el programa tutelado desde la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos.
- A lo largo del curso 2005/2006 han comenzado a desplegarse acciones tendentes a la descentralización progresiva, que conduce a la autonomía de los niveles estructurales periféricos (etapa en la que nos encontramos).
- La última etapa vendrá determinada por la madurez del Programa y se desarrollará cuando pueda ser asumido con autonomía por los propios centros y servicios educativos, una vez que los principios inspiradores de la excelencia se inserten en la cultura de sus organizaciones.

La etapa final del Programa por lo tanto, consistirá en su desaparición desde el punto de vista estratégico cuando la autoevaluación y las experiencias de calidad formen parte normalizada de los documentos y prácticas institucionales de los centros educativos.

No obstante, por su propia naturaleza, el Programa siempre precisará de acciones a nivel estratégico.

Concluyendo, los retos de futuro podemos resumirlos en cuatro puntos fundamentales:

- Integración en la cultura de los centros.
- Mejora de los procesos de autoevaluación.
- Incorporación del entorno y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Confluencia de la autoevaluación con la evaluación externa.

### PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE CENTROS

El “Programa de Evaluación de Centros” se crea con la intención de obtener información relevante para la mejora de su orientación y gestión de la calidad organizativa, a través de la aplicación de las dos modalidades de Evaluación complementarias a los Centros y Servicios Educativos.

El Programa de Evaluación de Centros se articula y pone en práctica en torno a dos sistemas de evaluación:

- La Autoevaluación, cuya aplicación y desarrollo operativo se gestiona y lleva a cabo por los propios Centros
- La Evaluación Externa, realizada y coordinada desde la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma.

El Programa se orienta hacia la mejora a través de la elaboración de “Planes de Desarrollo o Planes Directores” en los centros y servicios educativos; que se definen a partir de los resultados obtenidos tras la aplicación de la doble evaluación y que se articulan en torno a una serie de Áreas de Mejoras que tanto los Centros Educativos como la Administración Educativa se comprometen a atender e implementar para la mejora de la calidad y el desarrollo organizativo de cada centro y servicio educativo de la Comunidad.

La atención a la autonomía en la gestión y dirección de los centros y servicios educativos se refuerza a través de estas acciones, que dotan de información y posibilitan la gestión del conocimiento de los centros como organización; aspecto que potencia su gestión, su toma de decisiones y el desarrollo de actuaciones conducentes a la mejora de la calidad de la educación en general.

De esta forma, con estas pretensiones y en confluencia con el Programa de Mejora de la Calidad, se pone en marcha, en el año 2003 la construcción del Programa mediante la elaboración de los Modelos de Autoevaluación y Evaluación Externa de Centros.

### **Modelo de Autoevaluación para Centros y Servicios Educativos**

El Modelo de Autoevaluación es una acción desarrollada a través de la detección de una necesidad manifiesta en el sistema educativo de nuestra Comunidad tras la evaluación a la que se somete el Programa de Calidad, precedente del actual Programa de Mejora de la Calidad para Centros Escolares Sostenidos con Fondos Públicos y Servicios Educativos de Castilla y León para el trienio 2004-2007.

De acuerdo a ella, existe un importante porcentaje de entre los centros y servicios de Castilla y León que realizan Planes de Mejora, que determinan sus debilidades y fortalezas a través de procedimientos no estandarizados ni catalogados como Modelos de autoevaluación, y un porcentaje mínimo contempla el Modelo EFQM

adaptado a la Educación como fundamento para su detección, poniéndose de manifiesto que las necesidades formativas que se requieren para su correcta aplicación constituyen la base de su escasa utilización.

Actualmente, el Modelo de Autoevaluación para Centros y servicios Educativos de Castilla y León se encuentra en la fase final de su desarrollo, en un breve marco temporal se procederá a su publicación y difusión general para todo el sistema educativo no universitario de Castilla y León.

El instrumento operativo esta conformado por cinco cuestionarios dirigidos al alumnado, profesorado, padres, personal no docente y entorno en el que está ubicado el centro o servicio educativo.

En la actualidad se trabaja en la elaboración de diversas adaptaciones a las tipologías de las organizaciones educativas, de forma que en un breve periodo se publicará una primera versión para centros de Educación Infantil y Primaria, una segunda para centros que imparten Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, otra para CFIEs, una más para centros con Enseñanzas de Régimen Especial y, por último, una para los centros de Personas Adultas.

Para el desarrollo de este Modelo propio de autoevaluación se ha contado con la implicación de **más de doscientos profesionales del ámbito docente de Castilla y León** (profesorado, directores escolares, inspectores de educación, asesores de las Áreas de Programas Educativos y de los Centros de Formación e Innovación Educativa y administradores escolares), **con la colaboración de las Universidades de León y Valladolid y con el Club Excelencia en Gestión** que le ha validado.

La metodología ha integrado fases de elaboración y construcción individual y conjunta con el testado y puesta en práctica en dos etapas de aplicación (2 cursos escolares) **en un total de 64 centros y servicios educativos** de la Comunidad. Esta fórmula metodológica contribuye a la revisión y aprendizaje durante la elaboración del Modelo y acerca su resultado a la realidad de los centros y servicios educativos evaluados al tiempo que a la definición real de calidad educativa para la comunidad educativa.

### **Evaluación Externa de Centros**

El Modelo de Evaluación Externa se encuentra en fase de desarrollo y experimentación.

Para la estructuración de la gestión de este proceso se ha creado una “Comisión de Evaluación Externa” (Orden EDU/1427/2004, de 13 septiembre, Orden EDU/1749/2004, de 17 de noviembre y Orden EDU/21/2005, de 12 de enero)

Está constituida por una representación amplia de los agentes sociales, sindicales y educativos, en concreto:

- a. Representantes sindicales **5**.
- b. Representantes sindicales profesores **6**.
- c. Representantes sindicales alumnos **1**.
- d. Representantes asociaciones empresariales **4**.
- e. Consejo Universidades de Castilla y León **1**.
- f. Representantes A.M.P.A.s **2**.
- g. Representantes Administración Educativa **24**.
- h. Representantes equipos directivos de centros **7**.
- i. Profesorado **2**.

Por medio de un sistema de participación social, profesional y técnica, esta Comisión que trabaja desde el curso pasado, se encarga del establecimiento y definición de los principios y fundamentos del Modelo; de su articulación y desarrollo técnico y de las estrategias para su implementación operativa.

Se constituye, con la presencia y apoyo del Excmo. Sr. Presidente de la Junta de Castilla y León D. Juan Vicente Herrera, el día 4 de febrero de 2005 en Valladolid, comenzando sus trabajos a partir de la definición de los criterios generales de funcionamiento, la metodología a emplear y aprobando la constitución de cuatro subcomisiones (Contexto, Recursos, Procesos y Resultados), junto con un grupo técnico, formado por los secretarios de las subcomisiones, que coordinan las labores de todas ellas.

Durante los meses de marzo, abril y mayo de 2005 las subcomisiones se reúnen en la Consejería de Educación para avanzar en los objetivos preestablecidos, posteriormente dentro del mismo mes, el grupo técnico integra los trabajos y fija lo acordado por las subcomisiones. Ya en el mes de junio de 2005 se convoca el II Pleno de la Comisión Técnica, preparado previamente en una reunión de todas las subcomisiones el día 3 de junio de 2005, celebrándose el II Pleno el día 8 de junio.

Para ampliar la perspectiva de la evaluación de centros se organizan dos cursos: el primero, impartido en Salamanca, centraba su atención sobre la situación nacional de la evaluación de centros, estudiando lo realizado por las diferentes Comunidades Autónomas, y el segundo, en Valladolid, enfoca su mirada sobre la evaluación de centros en el panorama internacional.

Por último el día 25 de noviembre de 2005 se celebra el III Pleno de la Comisión Técnica aprobándose el objeto de la evaluación de centros, al tiempo que se continúan realizando trabajos relativos a la determinación del método por parte de los integrantes de la Comisión.

La previsión de realizar una prueba pre-piloto durante el primer trimestre del curso 2006-2007 da paso a la realización de los trabajos de la prueba piloto y a la determinación final del Programa.

#### PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El “Programa de Evaluación del Sistema Educativo” tiene como objeto obtener información estratégica a través de la evaluación de los resultados del propio sistema que sirva para orientar el proceso de desarrollo de políticas y toma de decisiones con el fin conseguir una mejora global de la realidad Educativa de nuestra Comunidad.

Por medio de este Programa se definen y desarrollan diferentes Proyectos y Actividades de Evaluación que nutren de información y auto-referencia a la administración del sistema educativo, bien sobre aspectos o materias concretas desde una perspectiva longitudinal e integrada, o bien sobre aspectos, áreas y etapas con carácter general pero desde una perspectiva transversal dentro del propio sistema.

Este Programa se articula en torno a una doble dimensión territorial dentro del ámbito de referencia del sistema evaluado:

- Por una parte, la “Dimensión Regional” que tiene su ámbito de actuación en el Modelo Educativo de Castilla y León.
- Por otra, la “Dimensión Nacional e Internacional”, que actúa a través de la participación en proyectos dirigidos por el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

#### **Dimensión regional**

Dentro del actual nivel de desarrollo de la gestión del Programa de Evaluación del Sistema Educativo, para su dimensión regional se están desplegando diferentes estudios de evaluación que reportan información sobre los resultados clave del sistema educativo, necesaria para la mejor reorientación y dirección del sistema:

1. “Estudio de Evaluación de las Matemáticas en el Sistema Educativo de Castilla y León”
2. “Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Educación Primaria de Castilla y León”.

#### 1. ESTUDIO DE EVALUACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN

A través del Estudio de Evaluación de las Matemáticas se pretende evaluar los “procesos de enseñanza y aprendizaje” del Área de Matemáticas en nuestro Modelo Educativo Autonómico, con objeto de tomar las decisiones pertinentes orientadas a la Mejora de dichos procesos en los ciclos de Educación Infantil, E. Primaria y en E. Secundaria.

La investigación se está realizando con la colaboración y participación de las cuatro Universidades Públicas de Castilla y León: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid.

Su estructuración técnica atiende a un estudio transversal e integrado a las diferentes Etapas (Educación infantil, E. Primaria y E. Secundaria), articulado en torno a cuatro líneas de investigación:

1. Investigación de la *“Evolución histórica de la enseñanza de las Matemáticas (desde principios del siglo XX hasta la actualidad)”*.
2. Investigación sobre los *“Determinantes psicológicos del rendimiento académico en Matemáticas”*.
3. Investigación centrada en el *“Análisis de los resultados individuales, correlacionando la evolución de las cohortes de alumnos”*.
4. Investigación sobre la *“Distribución de Niveles Competenciales para el Mínimo en los Estudios Universitarios y Ciclos Profesionales Superiores”*.

La obtención de resultados transversales en las cuatro líneas de investigación será realizada por una Comisión técnico-científica conformada por representantes de las Asociaciones profesionales de Matemáticas, de las universidades de Castilla y León y del profesorado de Matemáticas de los niveles no universitarios de Castilla y León.

Los primeros resultados darán lugar a un pre-informe en el que se determinarán las primeras actuaciones de mejora para su pilotaje en el primer trimestre del curso 2006-07.

## 2. ESTUDIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE CASTILLA Y LEÓN

El Estudio de Evaluación Diagnóstica pretende realizar una evaluación exhaustiva de la etapa de Educación Primaria con objeto de recabar información que revele medidas de mejora reorientadoras de este periodo fundamental para la educación de los alumnos.

La Evaluación se realizará en 6º curso de Educación Primaria sobre una muestra significativa de alumnos (aproximadamente unos 5.500). Abarcará las Materias Instrumentales (Matemáticas y Lengua), Lengua Extranjera: Inglés y Conocimiento del Medio.

Se realizará de forma que la muestra no sea representativa para cada Centro Escolar, y por supuesto, se guardará el anonimato de los participantes, de forma que el resultado individual de cada alumno participante no pueda ser determinado a nivel personal.

La Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos lidera el proyecto con la colaboración de expertos curriculares, profesorado de las

etapas de Educación Primaria y Secundaria, y de la Universidad Pontificia de Salamanca.

### **Dimensión nacional e internacional**

Desde esta dimensión, la Evaluación del Sistema Educativo se está llevando a cabo a través de la participación en Estudios Nacionales de Evaluación, tales como: la Elaboración de un Modelo para la Evaluación de la Etapa de Educación Infantil Evaluación de la Educación Primaria y la Evaluación de la Expresión Oral en Educación Primaria, a la vez que en Proyectos de Evaluación de carácter internacional como, PISA 2006 (Programa de Evaluación Internacional de las competencias básicas del Alumnado de 15 años), PIRLS 2006 (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY) que mide las tendencias en el rendimiento de los niños de 4º de Primaria (9 años) en comprensión lectora, así como la política y las prácticas relacionadas con esta destreza, o el Proyecto de Evaluación de las Lenguas Extranjeras, entre otros.

La participación en PISA 03 se caracterizó por la ampliación de muestra para Castilla y León y versó sobre el área de Matemáticas, mientras que PISA 06 evaluará las competencias relativas a los aspectos de Ciencias Naturales. Castilla y León, nuevamente ampliará la muestra de forma que se puedan obtener datos significativos que encaminen las medidas y decisiones a nivel estratégico en nuestra Comunidad.

Estos proyectos internacionales constituyen herramientas útiles, al proporcionar referencias externas en el ámbito de la educación que orienten al sistema hacia la mejora permanente, careciendo de pretensiones de tipo competitivo; a la vez proporcionan un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos; se definen, igualmente los límites en los que se pueden desarrollar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y facilitan la difusión de las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos. La información generada resulta de suma utilidad para proporcionar datos relevantes para la toma de decisiones y la definición de las políticas educativas.

El componente esencial de los proyectos es la consecución de información sobre el rendimiento académico de los alumnos, dado que los responsables de las políticas educativas precisan información válida y fiable sobre las competencias de su alumnado. Esta información se complementa con el análisis de los factores socioeconómicos que contribuyen a que los estudiantes alcancen determinados logros académicos. Igualmente, se proporcionan medidas y alternativas de acción que se pueden tomar para mejorar cada sistema educativo, con el objetivo de asegurar, en última instancia, que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo.

### SISTEMA DE INDICADORES DE EVALUACIÓN

El Programa se centra en la construcción de un Sistema de Indicadores, que proporcione, a través de diferentes actuaciones de evaluación, información actualizada que oriente medidas de mejora efectivas para nuestro Sistema Educativo.

En la actualidad, en fase de preparación y diseño y a la espera de la definitiva modificación realizada por el INECSE sobre el Sistema de Indicadores a nivel nacional, se ha elaborado un borrador de este sistema regional sobre el que una comisión formada por una amplia representación del panorama social y educativo de Castilla y León comenzará a trabajar durante el primer trimestre del próximo curso escolar.

Resultados como los obtenidos del estudio PISA 03, en los que los alumnos de Castilla y León se sitúan siempre por encima de la media nacional, en todas las áreas evaluadas (Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas) ocupando en el caso de las matemáticas el puesto 15 de los 43 de la OCDE y el 5º lugar de la Unión Europea, ponen de manifiesto que un sistema de evaluación adecuado contribuye a la mejora de la Calidad del Sistema Educativo de nuestra comunidad.

## Anexo I

### NORMATIVA SOBRE CALIDAD EN EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA

#### **AÑO 2006**

- Orden EDU 300/2006, de 28 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones para centros concertados que desarrollen experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2005/2006. (BOCyL de 7 de marzo de 2006).
- Resolución de 14 de febrero de 2006, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se autoriza a Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y a Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, a desarrollar el contenido de las Cartas de Servicios de la Administración Educativa en Catálogos de Servicios y Compromisos de Calidad en el curso 2005/2006. (BOCyL de 21 de febrero de 2006).

#### **AÑO 2005**

- ORDEN EDU/1620/2005, de 2 de diciembre, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, a aquellos cuyas experiencias de calidad han sido evaluadas positivamente, y a los que, habiendo sido evaluados positivamente, han sido propuestos por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidos como las Mejores Experiencias de Calidad durante el curso 2004/2005. (BOCyL de 13 de diciembre de 2005).
- ORDEN EDU/1619/2005, de 2 de diciembre, por la que se seleccionan las Mejores Experiencias de Calidad desarrolladas por centros y servicios educativos durante el curso 2004/2005. (BOCyL de 13 de diciembre de 2005).
- ORDEN EDU/1597/2005, de 30 de noviembre, por la que se determinan los centros públicos y servicios educativos que contarán con una asignación económica para el desarrollo de experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso 2005/2006. (BOCyL de 7 de diciembre de 2005).
- ORDEN EDU/1576/2005, de 24 de noviembre, por la que se determina la cuantía global máxima destinada al reconocimiento de las mejores Experiencias de Calidad desarrolladas por los centros y servicios educativos sostenidos con fondos públicos durante el curso escolar 2004/2005. (BOCyL de 1 de diciembre de 2005).
- ORDEN EDU/1497/2005, de 7 de noviembre, por la que se convocan subvenciones para centros concertados que desarrollen experiencias de calidad

- enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2005/2006. (BOCyL de 14 de noviembre de 2005).
- ORDEN EDU/1392/2005, de 18 de octubre, por la que se resuelve la convocatoria de becas para el estudio, formación y perfeccionamiento en temas relacionados con la gestión educativa. (BOCyL de 24 de octubre de 2005).
  - ORDEN EDU/1389/2005, de 14 de octubre, por la que se determinan las líneas prioritarias en las experiencias de calidad de los centros y servicios educativos sostenidos con fondos públicos para el curso 2005-2006. (BOCyL de 24 de octubre de 2005).
  - ORDEN EDU/1050/2005, de 1 de agosto, por la que se convocan becas para el estudio, formación y perfeccionamiento en temas relacionados con la gestión educativa. (BOCyL de 5 de agosto de 2005).
  - ORDEN EDU/971/2005, de 18 de julio, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones para centros concertados que desarrollen experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2004/2005 (BOCyL de 26 de julio de 2005).
  - ORDEN EDU/898/2005, de 28 de junio de 2005, por la que se determinan los centros públicos y servicios educativos que contarán con una asignación económica para el desarrollo de experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso 2004/2005. (BOCyL de 8 de julio de 2005).
  - Resolución de 16 de mayo de 2005, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se autoriza a Institutos de Educación Secundaria y a Colegios de Educación Infantil y Primaria, a desarrollar los contenidos de las Cartas de Servicios de la Administración educativa en catálogos de servicios y compromisos de calidad. (BOCyL de 25 de mayo de 2005).
  - ORDEN EDU/635/2005, de 9 de mayo, por la que se convocan subvenciones para centros concertados que desarrollen experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2004/2005. (BOCyL de 20 de mayo de 2005).
  - ORDEN EDU/581/2005, de 27 de abril, por la que se determinan las líneas prioritarias en las experiencias de calidad de los centros y servicios educativos sostenidos con fondos públicos para el curso 2004-2005. (BOCyL de 9 de mayo de 2005).
  - ORDEN EDU/504/2005, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1925/2004, de 20 de diciembre, por la que se regula el desarrollo de experiencias de calidad en centros escolares sostenidos con fondos públicos y servicios educativos de la Comunidad de Castilla y León, y por la que se aprueba

el Programa de Mejora de la Calidad Educativa para el trienio 2004-2007. (BOCyL de 26 de abril de 2005).

### **AÑO 2004**

- ORDEN EDU/1925/2004, de 20 de diciembre, por la que se regula el desarrollo de experiencias de calidad en centros escolares sostenidos con fondos públicos y servicios educativos de la Comunidad de Castilla y León, y por la que se aprueba el Programa de Mejora de la Calidad Educativa para el trienio 2004-2007. (BOCyL de 29 de diciembre de 2004).
- ORDEN EDU/1761/2004, de 15 de noviembre, por la que se da publicidad a los Centros y Servicios Educativos que han implantado el Modelo de Excelencia de la EFQM, a los Centros y Servicios Educativos cuyas Experiencias de Calidad han sido evaluadas positivamente y a los que habiendo sido evaluados positivamente, han sido propuestos por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidos como las Mejores Experiencias de Calidad durante el curso 2003/2004. (BOCyL de 25 de noviembre de 2004).
- ORDEN EDU/1964/2004, de 9 de noviembre, por la que se seleccionan las Mejores Experiencias de Calidad desarrolladas por centros y servicios educativos durante el curso 2003/2004. (BOCyL de 16 de noviembre de 2004).
- ORDEN EDU/1265/2004, de 29 de julio, por la que se establece el procedimiento para el reconocimiento de las mejores experiencias de calidad desarrolladas durante el curso 2003-2004. (BOCyL de 9 de agosto de 2004).
- ORDEN EDU/1211/2004, de 14 de julio, por la que se selecciona a los centros y servicios educativos que percibirán una cuantía económica por haber desarrollado experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso 2003/2004. (BOCyL de 30 de julio de 2004).
- ORDEN PAT/919/2004, de 4 de junio, por la que se aprueba la Carta de Servicios al Ciudadano de los Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. (BOCyL de 18 de junio de 2004).
- Corrección de errores de la Orden PAT/919/2004, de 4 de junio, por la que se aprueba la Carta de Servicios al Ciudadano de los Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. (BOCyL de 14 de julio de 2004).
- Resolución de 25 de junio de 2004, del Director General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se autoriza a Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y a Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, a desarrollar los contenidos de las Cartas de Servicios de la Administración Educativa en Catálogos y Compromisos de Calidad para el curso 2004/2005. (BOCyL de 6 de julio 2004).

- ORDEN EDU/450/2004, de 24 de marzo, por la que se determina la cuantía global máxima destinada a centros docentes concertados que hayan desarrollado experiencias de calidad enfocadas a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2003/2004. (BOCyL de 2 de abril 2004).

### **AÑO 2003**

- ORDEN EDU/1753/2003, de 16 de diciembre, por la que se da publicidad a los Centros y Servicios educativos que hayan implantado el Modelo EFQM de Excelencia, a los Centros y Servicios educativos cuyos Planes de Mejora, desarrolladas durante el curso 2002-2003, han sido evaluadas positivamente, y a los Centros y Servicios educativos cuyas Experiencias de Calidad, desarrolladas durante el curso 2002-2003, habiendo sido evaluadas positivamente han sido propuestas por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidas entre las Mejores Experiencias de Calidad. (BOCyL de 7 de enero de 2004).
- ORDEN EDU/1706/2003, de 1 de diciembre, por la que se seleccionan las Mejores Experiencias de Calidad desarrolladas por centros y servicios educativos durante el curso 2002/2003. (BOCyL de 26 de diciembre de 2003).
- ORDEN EDU/1057/2003, de 13 de agosto de 2003, por la que se regula el desarrollo de Experiencias de Calidad en centros y servicios educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de Castilla y León durante el curso 2003/2004, y por la que se establece el procedimiento de selección de las mejores Experiencias de Calidad realizadas durante el curso 2002/2003. (BOCyL de 20 de agosto de 2003).
- Resolución de 20 de marzo de 2003, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dispone la publicación de la relación de Centros y Servicios Educativos que desarrollando Planes de Mejora enfocados a las líneas prioritarias establecidas para el curso 2002/2003, contarán con cuantía económica adicional para tal fin. (BOCyL de 28 de marzo de 2003).
- Corrección de errores de la Resolución de 20 de marzo de 2003, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dispone la publicación de la relación de Centros y Servicios Educativos que desarrollando Planes de Mejora enfocados a las líneas prioritarias establecidas para el curso 2002/2003, contarán con cuantía económica adicional para tal fin. (BOCyL de 8 de abril de 2003).

### **AÑO 2002**

- Orden de 27 de noviembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se seleccionan las Mejoras Experiencias de Calidad desarrolladas por centros y servicios educativos durante el curso 2001/2002. (BOCyL de 5 de diciembre de 2002).

- Orden de 25 de noviembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se da publicidad a los centros y servicios educativos que, durante el curso 2001-2002, han implantado el Modelo EFQM de Excelencia, a aquellos que han desarrollado Experiencias de Calidad evaluadas positivamente, y aquellos cuyas Experiencias de Calidad han sido propuestas por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidas entre las Mejores Experiencias de Calidad. (BOCyL de 5 de diciembre de 2002).
- Orden de 13 de noviembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se determina la cuantía global máxima destinada al reconocimiento de las Mejores Experiencias de Calidad desarrolladas en centros privados sostenidos con fondos públicos en el curso 2001-2002. (BOCyL de 4 de diciembre de 2002).
- Orden de 27 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden de 29 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, sobre la aplicación del «Modelo de Excelencia de la EFQM, adaptado a los Centros Educativos» y el desarrollo de Planes de Mejora, en Centros y Servicios Educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de Castilla y León durante el curso 2002/2003, y por la que se establece el procedimiento de selección de los centros y servicios educativos que se han distinguido especialmente por la calidad de su Plan de Mejora desarrollado durante el curso 2001/2002. (BOCyL de 1 de Julio de 2002).
- Orden de 29 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, sobre la aplicación del «Modelo de Excelencia de la EFQM, adaptado a los Centros Educativos» y el desarrollo de Planes de Mejora, en Centros y Servicios Educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de Castilla y León durante el curso 2002/2003, y por la que se establece el procedimiento de selección de los centros y servicios educativos que se han distinguido especialmente por la calidad de su Plan de Mejora desarrollado durante el curso 2001/2002. (BOCyL de 21-VI-2002). Modificada por Orden de 27 de junio de 2002. (BOCyL de 1 de julio de 2002).
- Orden de 11 de febrero de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden de 13 de agosto de 2001, por la que se determinan las cuantías globales máximas destinadas a desarrollar Planes de Mejora, de centros y servicios educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos, enfocados a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2001/2002. (BOCyL de 15 de febrero de 2002).

**AÑO 2001**

- Orden de 20 de noviembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se selecciona a los Centros distinguidos especialmente por la calidad de su Plan Anual de Mejora desarrollado durante el curso 2000/2001. (BOCyL de 7 de diciembre de 2001).
- Orden de 20 de noviembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se da publicidad a los Centros cuyo Plan Anual de Mejora, desarrollado durante el curso 2000/2001, ha sido evaluado positivamente, y a los Centros cuyos Plan Anual de Mejora, desarrollado durante el curso 2000/2001, habiendo sido evaluado positivamente, han sido propuestos por las Direcciones Provinciales de Educación para ser distinguidos especialmente por su calidad. (BOCyL de 11 de diciembre de 2001).
- Orden de 12 de noviembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden de 13 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la Comisión de Selección de los Centros Educativos Públicos que se han distinguido especialmente por la calidad de sus Planes de Mejora desarrollados durante el curso 2000/2001, y por la que se fijan las dotaciones económicas destinadas a su reconocimiento y al desarrollo de nuevos Planes. (BOCyL de 30 de noviembre de 2001).
- Orden de 12 de noviembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden de 13 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se determinan las cuantías globales máximas destinadas a desarrollar Planes de Mejora, de centros y servicios educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos, enfocados a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2001/2002. (BOCyL de 30 de noviembre de 2001).
- Orden de 13 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se determinan las cuantías globales máximas destinadas a desarrollar Planes de Mejora, de centros y servicios educativos públicos, enfocados a alguna de las líneas prioritarias establecidas para el curso académico 2001/2002. (BOCyL 27 de agosto de 2001). Modificada por Orden de 12 de noviembre de 2001 (BOCyL de 30 de noviembre de 2001) y por Orden de 11 de febrero de 2002 (BOCyL de 15 de febrero de 2002).
- Orden de 13 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la Comisión de Selección de los Centros Educativos Públicos que se han distinguido especialmente por la calidad de sus Planes de Mejora desarrollados durante el curso 2000/2001, y por la que se fijan las dotaciones económicas destinadas a su reconocimiento y al desarrollo de nuevos

Planes. (BOCyL 27 de agosto de 2001). Modificada por Orden de 12 de noviembre de 2001 (BOCyL de 30 de noviembre de 2001).

- Orden de 18 de junio de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, sobre la aplicación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM) y el desarrollo de Planes de Mejora en los centros y servicios educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos durante el curso 2001/2002. (BOCyL de 22 de junio de 2001).

### **AÑO 2000**

- Orden de 14 de diciembre de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se da publicidad a la relación de centros docentes públicos cuyos Planes de Mejora han sido evaluados positivamente así como de aquellos que se han distinguido muy especialmente por la calidad de sus Planes Anuales de Mejora durante el curso 1999/2000. (BOCyL de 19 de diciembre de 2000).
- Orden de 4 de diciembre de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, sobre el desarrollo de los Planes Anuales de Mejora y la implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, en los centros docentes públicos no universitarios durante el curso 2000/2001. (BOCyL de 13 de diciembre de 2000).
- Orden de 17 de noviembre de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se fija la dotación económica y se establece la fase final del procedimiento para la selección de los centros docentes públicos que se han distinguido muy especialmente por la calidad de sus Planes Anuales de Mejora durante el curso 1999/2000. (BOCyL de 5 de diciembre de 2000).

## Anexo II

### NORMATIVA DE EVALUACIÓN

#### **AÑO 2005**

- ORDEN EDU/1570/2005, de 22 de noviembre, por la que se acuerda el cese y nombramiento de miembros de la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOCyL de 30 de noviembre de 2005).
- ORDEN EDU/1393/2005, de 11 de octubre, por la que se crea la Comisión para el Estudio de Evaluación de las Matemáticas en Castilla y León. (BOCyL de 24 de octubre de 2005).
- ORDEN EDU/21/2005, de 12 de enero, por la que se nombran a los Vocales y Secretaria de la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOCyL de 24 de enero 2005).

#### **AÑO 2004**

- ORDEN EDU /1749/2004, de 17 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/1427/2004, por la que se crea la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOCyL de 25 de noviembre de 2004).
- ORDEN EDU/1427/2004, de 13 de septiembre, por la que se crea la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOCyL de 22 de septiembre de 2004).

## La Evaluación Educativa: Elaboración del Programa de Evaluación de Centros. Experiencia de Castilla y León

1. Presentación.
2. Programa de evaluación de centros:
  - 2.1 Fundamentación.
  - 2.2 Aspectos teóricos de los modelos de autoevaluación de centros y servicios educativos de Castilla y León.
  - 2.3 Aspectos teóricos de los modelos de evaluación externa de centros educativos de Castilla y León.
3. Desarrollo del proceso de elaboración del programa de autoevaluación de centros:
  - 3.1 Elaboración del modelo.
  - 3.2 Puesta en práctica.
  - 3.3 Conclusiones y perspectivas futuras.
4. Desarrollo del proceso de elaboración del programa de evaluación externa de centros:
  - 4.1 Fases del programa.
  - 4.2 Situación actual del Programa.
  - 4.3 Perspectivas futuras.
5. Anexos.

## 1. PRESENTACIÓN

### **El año 2000: Año de referencia**

El traspaso de competencias en materia de educación no universitaria estuvo precedido por la firma del **Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo de Castilla y León** entre la Administración de la Comunidad y las organizaciones sociales representantes de los diversos estamentos educativos.

Este Acuerdo tuvo la virtud de crear las condiciones más favorables posibles para el desarrollo competencial, a la vez que sentó las bases para la búsqueda de un consenso en torno a la idea de mejora de nuestro recién estrenado sistema educativo.

Desde todos los aspectos, estructuras y niveles institucionales una preocupación guía los primeros pasos en la construcción de un Modelo Educativo propio: la introducción y definición de mejoras portadoras de señas de identidad en todos los elementos del sistema.

Se ponen en marcha estructuras y órganos: grupos de expertos para desarrollar los porcentajes curriculares de contenidos propios de la Comunidad Autónoma, incremento en las inversiones enfocadas al desarrollo de servicios complementarios como el transporte o comedores escolares, mejoras en las retribuciones del profesorado, mejora de las infraestructuras y dotaciones de los centros escolares, entre otros.

Desde la **perspectiva organizativa y funcional** de los centros, como unidades básicas del sistema, se promovieron actuaciones tendentes al fomento de la cultura de la calidad, uno de cuyos puntos de partida se sitúa en el desarrollo de procesos de autoevaluación.

Autoevaluación y mejora continua, se constituyen de esta forma en los antecedentes próximos de la evaluación de centros en Castilla y León, formalizada y estructurada en torno a un Programa integrado por diferentes sistemas.

De esta forma, una constante permanece y se vislumbra como el soporte, principio y fin, de la evaluación de centros: **su orientación a la mejora.**

El curso académico 2004/2005 presentó, entre las novedades diseñadas por la Consejería de Educación, la puesta en marcha de un ambicioso **Plan de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo en Castilla y León.**

Supone un punto y seguido en las actuaciones que en estas materias viene desarrollando la Administración Educativa de Castilla y León desde el traspaso de competencias en materia de educación no universitaria en el año 2000.

Desde esta perspectiva se concibe el nuevo **Plan como un punto de llegada** en el que se sistematizan y reformulan los aprendizajes y las actuaciones adquiridos tras cinco años de experiencia. También supone un **punto de partida** en la medida que se incorporan nuevos contenidos en respuesta a demandas institucionales, educativas y sociales.

Formalizar supone institucionalizar, consolidar, apoyar pero también reducir la realidad a unos límites que, aunque flexibles, pueden actuar como inhibidores de nuevas orientaciones y aportaciones, por eso una de las pretensiones metodológicas de la Consejería de Educación consiste en dotar a los procesos de evaluación de **factores de calidad intrínseca** al incorporar la participación de una amplia representación social, sindical y educativa de la Comunidad de Castilla y León.

Este ciclo de combinación progresiva de aportaciones institucionales y técnicas ha de tener en cuenta, también, las experiencias ya realizadas por otras Comunidades Autónomas y países de nuestro entorno para incorporar prácticas ya contrastadas así como los aprendizajes derivados de tales procesos.

La mejora del Sistema Educativo no se concibe sin la mejora de sus organizaciones, de los centros educativos: **Evaluación y Mejora** como dos caras de una misma moneda al servicio del ciudadano, principio y fin de toda actividad administrativa.

Se superan así las visiones tradicionales que dicotomizaban la funcionalidad de la evaluación hacia el sistema o hacia el centro y se incorpora explícitamente la finalidad de la mejora como nivel superior a la supervisión o al control.

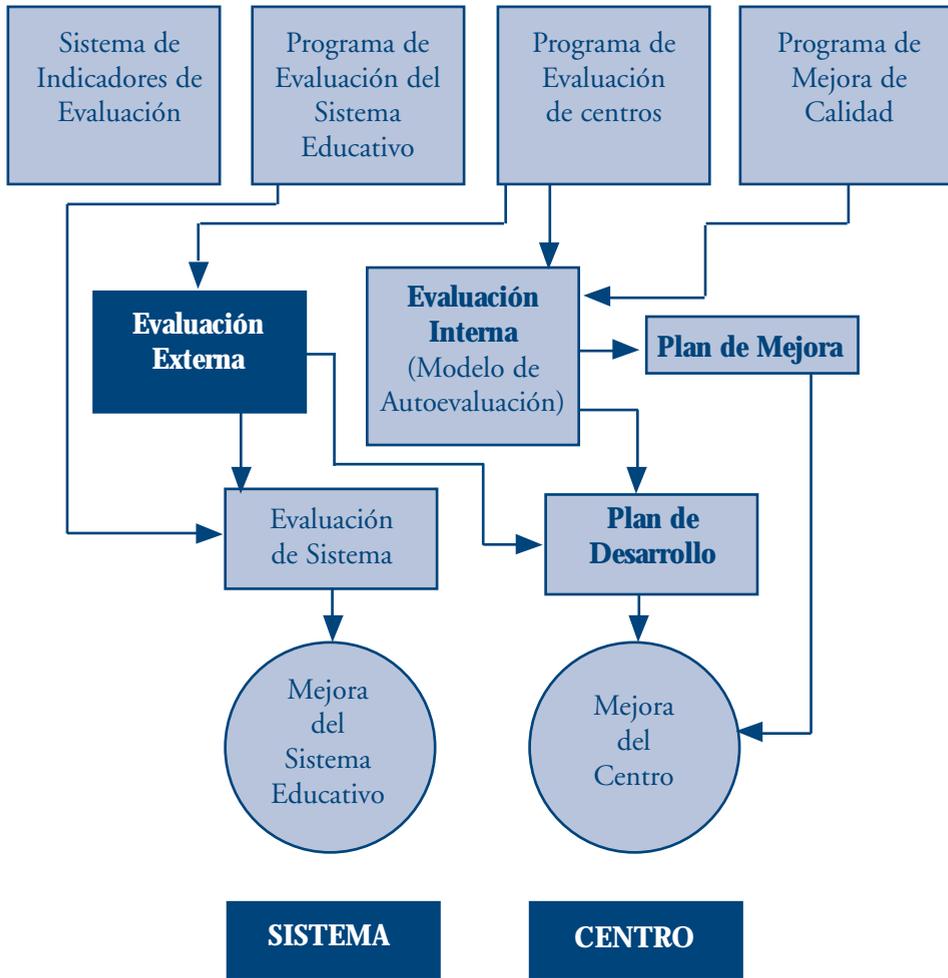
### **El año 2005**

Articulado el Plan de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León en sus elementos y premisas fundamentales, corresponde, en este momento, avanzar en el diseño e implementación de los diferentes Programas que lo estructuran.

Se conciben los programas como iniciativas que buscan encaminar los pasos en la solución de algún problema o en la consecución de determinados objetivos, de manera fundamentada, justificada y claramente identificada y definida. La planificación y evaluación de sus actuaciones resultarán claves para el desarrollo y aplicación de los mismos.

Los Programas aludidos son: Programa de Mejora de la Calidad, publicado mediante Orden EDU/1925/2004 de 20 de diciembre (BOCyL nº 250), Programa de Evaluación del Sistema Educativo, Sistema de Indicadores de Educación y Programa de Evaluación de Centros.

**Plan de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León**



Contextualización de la Evaluación Externa en el ámbito del Plan de Evaluación y Calidad del sistema educativo en Castilla y León

## 2. Programa de evaluación de centros

### 2.1 FUNDAMENTACIÓN

El Plan de evaluación de Centros tiene por finalidad hacer de la evaluación el pilar básico que guíe la educación hacia la mejora permanente de todos los ámbitos y aspectos identificados como claves en un centro educativo.

Para alcanzar los objetivos que se propone el programa de evaluación de centros, se ha dividido la perspectiva global del programa en dos dimensiones:

- Autoevaluación o evaluación interna, que organizan y desarrollan los propios centros educativos.
- Evaluación externa, que se realiza a través de agentes externos al centro.

La combinación de ambas se convierte en una herramienta de ayuda para comprender la realidad de las instituciones escolares, mediante un proceso sistemático de recogida de información relevante, fiable, contrastada y consistente para que, una vez valorada, facilite una mejor toma de decisiones encaminada hacia la mejor adaptación a las necesidades del alumnado y a las demandas de la comunidad educativa.

En relación con el marco contextualizador y con la orientación establecida, los siguientes aspectos resultarán claves en el proceso de aplicación del programa:

- Recogida de información sustantiva, relevante y provechosa mediante un proceso sistemático.
- Conocimiento de la realidad educativa.
- Interpretación consistente y elaboración de un diagnóstico adecuado y orientador.
- Toma de decisiones en los diferentes ámbitos competentes.

Entendemos la evaluación de centros como un proceso sistemático de recogida de información relevante, contrastada, cualitativa y cuantitativa, mediante las técnicas e instrumentos apropiados, a fin de conocer la realidad organizativa y funcional del centro que permite una emisión de juicios de valor que propicien la toma de decisiones para la mejora del centro y del sistema.

De la anterior definición se constatan como características las siguientes:

- **Carácter instrumental.** La evaluación de centros como medio para conseguir un fin: lograr centros de calidad. La recogida de la información está orientada al conocimiento del centro y a la realización de un diagnóstico que facilite la toma de decisiones por parte de los propios centros y por parte de la Administración Educativa. Aprendizaje organizativo que transcurre por el itinerario del conocimiento científico, cuyos hitos fundamentales se pueden

situar en: conocimiento de la realidad educativa, emisión de juicios de valor, toma de decisiones, ejecución y nuevo punto de partida.

- **Carácter global e integrador.** La recogida de información debe contemplar la totalidad de aspectos que inciden en la vida del centro y, además, sus interrelaciones.
- **Carácter formativo.** En íntima conexión con su carácter instrumental, el carácter formativo aporta la incorporación de nuevos elementos al hecho organizativo como consecuencia del análisis de la realidad. Se trata en definitiva de unir procesos de evaluación con procesos de investigación e innovación. Evaluar y hacer siempre lo mismo es un círculo cerrado, mientras que la pretensión se sitúa en la incorporación de la espiral de la excelencia. El carácter formativo incorpora también la perspectiva temporal, así se busca garantizar la continuidad en el tiempo del proceso evaluador.
- **Efecto multiplicador y valor añadido.** Debe servir para motivar. Garantiza y requiere de la participación de toda la comunidad educativa del centro y del sistema.
- **Concurrencia.** Autoevaluación y evaluación externa. El concepto clásico de evaluación contempla dos formulaciones o realizaciones:
  - > La autoevaluación o evaluación interna que organizan y desarrollan los propios sujetos de la evaluación.
  - > La evaluación externa que se realiza a través de agentes externos al centro.
- Orientación hacia la mejora como eje transversal. Superadas las visiones clásicas de la evaluación como supervisión o control, todas las tendencias actuales coinciden en señalar la orientación hacia la mejora como eje transversal a todo proceso evaluativo.

### **Finalidad: ¿Para qué se desea evaluar?**

La finalidad de la evaluación es el referente que guiará todo el proceso de elaboración y ejecución del programa y a ella nos remitiremos de forma constante y permanente, a fin de saber si tanto el diseño como la puesta en práctica se desvían o contribuyen al logro de los objetivos pretendidos.

La finalidad última en el proceso de evaluación consiste en proporcionar elementos para las decisiones de mejora que el propio centro educativo o que la Administración educativa hayan de tomar.

### **Objeto: ¿Qué se evalúa?**

La determinación del objeto de evaluación constituye el lugar de arranque de todo diseño evaluativo. Dicho objeto, determinado de forma institucional, va a ser el centro educativo. Más exactamente, el objeto a evaluar son los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria tanto públicos como concertados, analizados desde una perspectiva ajena y externa al objeto evaluado así como los aspectos fundamentales que inciden en la organización, funcionamiento y resultados de los centros.

## **2.2 ASPECTOS TEÓRICOS DEL MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE CASTILLA Y LEÓN**

Nace el modelo de autoevaluación del deseo de cumplir con el objetivo, anteriormente mencionado, de orientar todo el modelo hacia la mejora continua, pues la evaluación es un factor clave e indispensable de la mejora de los nuevos centros. En consecuencia, se ha de facilitar cuanto sea posible la realización de dicha autoevaluación.

Por otra parte, el modelo pretende también satisfacer:

- Las necesidades de participación de alumnos, padres, profesorado y comunidad educativa en general.
- La pretensión de desarrollar un modelo propio y compartido para conocer nuestra realidad y adaptar las iniciativas de mejora a nuestras necesidades.

### **Objetivos**

Las finalidades reflejadas en el apartado anterior quedan explicitadas en los siguientes objetivos:

- Conocer y determinar los aspectos que condicionan los procesos fundamentales de los centros.
- Identificar las secuencias que conducen de los procesos a los resultados.

### **Agentes evaluadores**

Se considera como agente evaluador al propio centro. Es el centro quien actúa de evaluado y evaluador. Los hechos observados hacen referencia a las diversas actividades, pedagógicas o no, que se llevan a cabo dentro de la institución escolar. Tales acciones son analizadas desde dentro del propio centro por la comunidad educativa: profesorado, personal no docente, alumnado y familias.

### **Metodología**

La metodología utilizada en el diseño de la autoevaluación ha consistido en dar participación a un gran número de agentes educativos. Tanto profesorado, como

Administración Educativa, como los agentes sociales representantes de familias y alumnado, como expertos del mundo universitario, han podido contribuir al desarrollo del modelo de autoevaluación, ya en sus aspectos teóricos, ya en sus aspectos prácticos.

Con el anterior criterio se han ido celebrando sucesivas reuniones (Ponferrada, Miranda de Ebro y Arévalo) en las que se han expuesto y debatido los resultados alcanzados hasta ese momento. Posteriormente, un grupo menos numeroso se ha encargado de ir plasmando, de manera más ejecutiva, los acuerdos obtenidos en cada uno de estos tres encuentros.

### 2.3 ASPECTOS TEÓRICOS DEL MODELO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE CENTROS EDUCATIVOS DE CASTILLA Y LEÓN

La **Evaluación Externa de Centros**, en cuanto componente del **Programa de Evaluación de Centros**, en complemento con la evaluación interna, persigue como objetivo fundamental, la mejora de los centros educativos considerados como unidades básicas.

La evaluación externa de centros, marco institucional en que inscribe la Comisión Técnica de apoyo, tiene como finalidad ofrecer una imagen objetiva a cada uno de los centros evaluados en torno a los factores establecidos.

En aquellos casos que se cuente con resultados de procesos de autoevaluación, a demanda del propio centro, se podrá iniciar la puesta en marcha de un Plan Director o de Desarrollo, concebido como un instrumento de priorización y planificación de las mejoras, que tanto el propio centro, como la Administración, se comprometen a abordar.

Por otra parte, la **Evaluación Externa de Centros**, en cuanto componente del **Programa de Evaluación del Sistema Educativo**, nos aportará información orientada a la mejora del conjunto del sistema o modelo educativo de Castilla y León.

Como se observa, la pretensión de la Consejería de Educación, es doble, por una parte, se trata de elaborar un modelo consensuado de evaluación externa, que mediante su aplicación en los centros docentes, sirva para orientar la mejora de ese centro, y por otra, utilizar estas evaluaciones para realizar una evaluación parcial del sistema educativo en relación con la organización y funcionamiento de los centros, en definitiva se pretende, tanto la mejora de los centros, como la mejora global del sistema. **La orientación hacia la mejora, es una pretensión que se repite en todas las iniciativas de evaluación de la Consejería de Educación.**

### Objetivos

Las finalidades reflejadas en el apartado anterior quedan explicitadas en los siguientes objetivos:

- Conocer y determinar los aspectos que condicionan los procesos fundamentales de los centros.
- Identificar las secuencias que conducen de los procesos a los resultados.

La concreción de estos objetivos es un proceso en construcción en el que ya se ha recabado el apoyo de la Comisión Técnica. Desde esta perspectiva, la concreción va a venir definida por los elementos elegidos en las dimensiones del contexto, recursos, procesos y resultados.

### Metodología

La metodología utilizada en el proceso del diseño de la evaluación externa avanza siguiendo tres pautas:

- 1ª. Determinación del **qué evaluar**. Elaboración de instrumentos de evaluación.
- 3ª. Prueba piloto y **aplicación** del proceso evaluador.

A fin de obtener el mayor consenso posible en todos los puntos anteriores, se ha llevado a cabo la creación de la Comisión de Evaluación antes mencionada. En ella están representados todos los sectores educativos y sociales, y ha sido, en una primera fase, la encargada de realizar el documento que recoge los elementos determinantes del qué evaluar (objeto de la evaluación).

Con el objeto de dar operatividad a un grupo tan numeroso como el que ha conformado la Comisión de Evaluación y obtener el máximo rendimiento, se establecieron cuatro subcomisiones. Cada una de las cuales era la encargada de contemplar las variables que influían en el centro escolar desde el punto de vista particular de cada Subcomisión. Éstas han sido:

- Subcomisión de Contexto.
- Subcomisión de Recursos.
- Subcomisión de Procesos.
- Subcomisión de Resultados.

El trabajo que han realizado se ha visto complementado y coordinado por el Grupo Técnico, compuesto por representantes de las cuatro Subcomisiones y encargado de proporcionar consistencia y unir todas las propuestas realizadas por ellas. Esta amalgama coherente y equilibrada de las diferentes propuestas, ha originado un documento en el que están recogidas las conclusiones de las Subcomisiones.

### 3. Desarrollo del proceso de elaboración del programa de autoevaluación de centros

#### 3.1 ELABORACIÓN DEL MODELO

En la elaboración del modelo de autoevaluación se han seguido dos grandes pasos. Por una parte y en un primer momento, se han determinado los elementos teóricos que configuran el modelo, para pasar seguidamente a determinar la metodología a seguir en el proceso de elaboración: Fijados estos elementos, pudo ya iniciarse el desarrollo de los instrumentos de recogida de información.

El proceso secuencial seguido en estos aspectos ha sido el siguiente:

#### **Determinación de los aspectos teóricos, metodológicos y primer borrador de los instrumentos de aplicación (tercer y cuarto trimestre de 2003)**

Los hitos más decisivos de este espacio temporal pueden resumirse de la siguiente forma:

- Primera reunión de las Comisiones Provinciales de Mejora en **Ponferrada** (Noviembre de 2003): discusión sobre la primera propuesta de elementos teóricos y sobre el borrador del cuestionario de trabajo.
- Constitución del grupo Ponferrada.
- Creación de una Subcomisión de Expertos para mejorar los cuestionarios.
- Validación de los cuestionarios por la Universidad de León
- 1ª Aplicación experimental:
  - > Fase piloto (Abril 2004).
    - Primaria: Colegio Gran Capitán (Salamanca).
    - Secundaria: IES Juan de Juni (Valladolid).
  - > Posteriormente en 16 centros de Infantil, Primaria y Secundaria.

#### **Segundo borrador: (Tercer y cuarto trimestre de 2004, y primer trimestre de 2005)**

En este período de tiempo ha tenido lugar:

- Evaluación de la 1ª aplicación experimental.
  - > Participación de la Universidad de Valladolid.
  - > Centros aplicadores.
  - > Servicio de Calidad y Evaluación.
- Reunión de las CPM en Miranda de Ebro (Burgos).
- Revisión y mejora de los cuestionarios.

- Grupo Miranda:
  - > Mejora de contenidos, Adaptación a Primaria y Secundaria, etc.
- Obtención de los CUESTIONARIOS para la 2ª Aplicación.
- Segunda aplicación experimental.
- Modelo de informe a los centros.
- Validación de los cuestionarios por el Club de Excelencia en Gestión.
- Tercera reunión de las Comisiones Provinciales de Mejora en Arévalo (Ávila, noviembre 2005).
  - > Determinación de los contenidos para la publicación.
- Grupo Arévalo.
  - > Adaptación de los cuestionarios a los diversos centros y servicios educativos.

### 3.2 PUESTA EN PRÁCTICA

La realización práctica del proceso de autoevaluación se llevó a cabo a lo largo del segundo trimestre de 2005. Tal aplicación podría desglosarse en dos aspectos:

- Aplicación experimental mediante cuestionario estándar:
  - Participaron en ella **40 centros** en total, tanto de E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria de la Enseñanza Pública y Concertada de nuestra Comunidad.
- Fase piloto de aplicación por Internet (dos centros).

Resaltamos que en la aplicación se solicita la colaboración de numerosas personas. La participación requiere la implicación de:

- Profesorado.
- Personal no docente.
- Alumnado.
- Familias.

Cada uno de estos colectivos tuvo que responder a un cuestionario propio que tenía preguntas diferentes, tanto en su número como en el contenido. Además, junto con los cuestionarios se enviaba a los centros participantes las instrucciones requeridas para que el proceso tuviera el máximo rigor científico posible.

Los cuestionarios, una vez contestados, fueron devueltos a la Consejería de Educación, para que esta procediera al tratamiento estadístico de las respuestas y a la elaboración de una propuesta de informe. Ambos aspectos se llevaron a cabo por la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos de dicha Consejería.

Posteriormente, la propuesta de informe fue remitido, de forma totalmente confidencial, a los interesados para que les sirviera de modelo y guía en la elaboración de sus propias conclusiones y para la elaboración de las áreas de mejoras que determinarían.

### 3.3 CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

La revisión del modelo y de todos los aspectos prácticos ha tenido lugar durante una reunión de todos los participantes en el diseño del modelo, celebrada en la ciudad de Arévalo en noviembre de 2005.

Tal reunión supuso el inicio de otra fase de revisión para la mejora del modelo y de revisión también de las dificultades detectadas en la aplicación práctica. Esta fase, iniciada ya, se llevará a cabo con todos los centros participantes mediante una entrevista personal con los representantes de cada uno de ellos.

El modelo ha pretendido tener un efecto didáctico y dinamizador. En efecto:

- Los Cuestionarios: sirven como instrumento evaluador y didáctico, describen comportamientos, actitudes y conductas deseables.
- El trabajar con un Modelo propio pretende la auto-mejora de la Comunidad Educativa de Castilla y León.
- Es una forma de hacer más partícipe a la Comunidad Educativa.

Por otra parte se ha querido transmitir que en elaboración de planes de mejora:

- Deben priorizarse posibles actuaciones: en términos de importancia y factibilidad.
- Se quiere animar a la acción de la Comunidad Educativa.
- Se ha pretendido ofrecer una perspectiva de orientación a la mejora de los centros y la dinámica participativa.
- Que la evaluación parte de la propia iniciativa: queremos mejorar.

Las tareas pendientes en este momento se centran en remodelar los cuestionarios obtenidos hasta el momento, teniendo en cuenta los diferentes análisis de resultados realizados por los centros educativos que han llevado a cabo la evaluación.

Con las propuestas que los propios autoevaluados hagan llegar, se modificarán los instrumentos, tanto en sus aspectos de contenidos como de interpretación.

Para facilitar la labor a los centros escolares, la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos está trabajando en el diseño y realización de una aplicación informática para el recuento de las respuestas de los cuestionarios y de ayuda para la interpretación estadística de los resultados.

Por otra parte, también los Centros Escolares recibirán la formación que precisen a fin de completar de manera satisfactoria y con el menor esfuerzo posible, todos los pasos que una autoevaluación de estas características conlleve.

## 4. Desarrollo del proceso de elaboración del programa de evaluación de centros

### 4.1 FASES DEL PROGRAMA

El proceso seguido en la confección de los elementos que contribuyeron al desarrollo del programa de Evaluación Externa de Centros se ha contemplado en tres fases, como ya indicábamos antes:

- **1ª Fase:** Determinación de qué evaluar.
- **2ª Fase:** Elaboración de los instrumentos de evaluación.
- **3ª Fase:** Prueba piloto y aplicación del proceso evaluador.

Hasta el momento presente se ha completado únicamente la fase primera; estando en sus inicios el diseño y temporalización de lo que van a ser las segunda y tercera etapas.

### 4.2 SITUACIÓN ACTUAL DEL PROGRAMA

Los elementos desarrollados hasta el momento actual pueden considerarse centrados en varios aspectos y todos ellos referidos a la fase primera:

- Desarrollo normativo: determinación de la forma de inicio de la Fase 1ª y de las personas participantes en el diseño de ella.
- Formación de las personas participantes en tal diseño.
- Metodología de trabajo de los participantes.
- Fijación de plazos para la obtención del documento que recoja los elementos determinantes de la primera fase antes mencionada.

### **Desarrollo Normativo**

Iniciado el proceso de diseño del modelo por la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos de la Consejería de Educación, se elaboró un documento de bases para recoger las ideas esenciales de toda evaluación, y la organización metodológica para permitir el trabajo conjunto de todas las personas que fueran a formar parte de la futura Comisión que se constituirá al efecto.

Dicho documento contemplaba los siguientes apartados:

PARTE I: EVALUACIÓN DE CENTROS PARA LA MEJORA

1. Bases para la elaboración del programa de Evaluación de centros.
  - 1.1 Fundamentación.
  - 1.2 Premisas metodológicas.
  - 1.3 Organización del Programa: Previos conceptuales.
  - 1.4 Agentes Evaluadores.
  - 1.5 Fases y temporalización del programa.

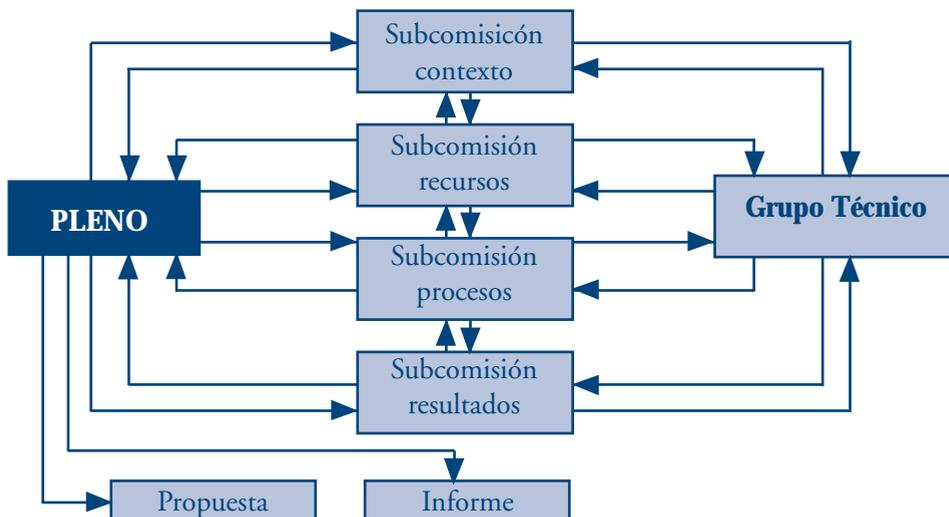
PARTE II: COMISIÓN TÉCNICA DE APOYO AL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE CENTROS

1. Organización y Funcionamiento de la Comisión.
2. Objetivos Generales de las Subcomisiones.
3. Metodología de Trabajo.
4. Calendario de Reuniones del Pleno de la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros.

PARTE III: SUBCOMISIONES DE TRABAJO

1. Subcomisión de Contexto.
2. Subcomisión de Recursos.
3. Subcomisión de Procesos.
4. Subcomisión de Resultados.

**Organigrama de funcionamiento de la comisión técnica**



Con este documento de bases como punto de partida se constituye la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes. Debido al interés suscitado y con el fin de conseguir la más amplia representación, entran a formar parte de ella personas de todos los colectivos interesados en la educación: agentes sociales, sindicales y Administración Educativa. Su fin es diseñar los elementos teóricos de la evaluación, así como todos los pilares necesarios para la construcción de los instrumentos de evaluación.

La Creación de la Comisión Técnica de Apoyo al Programa de evaluación de centros docentes se lleva a cabo mediante:

- ORDEN EDU/1427/2004, de 13 de septiembre, por la que se crea la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORDEN EDU/1749/2004, de 17 de noviembre, por la que se modifica la ORDEN EDU/1427/2004.
- ORDEN EDU/21/2005, de 12 de enero, por la que se nombran los Vocales y Secretaria de la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORDEN EDU/1570/2005, de 22 de noviembre, por la que se acuerda el cese y nombramiento de miembros de la Comisión Técnica de apoyo al programa de evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos.

### **Formación de las personas integrantes de la comisión**

Una vez nombrados los miembros de esta Comisión y dada la diversidad de colectivos representados, al objeto de facilitar a todos sus componentes los elementos necesarios para hacer plenamente participativo el proceso, se realizó un curso formativo para todos ellos, habiéndose completado con un segundo curso formativo que ha versado sobre la perspectiva internacional de la evaluación de centros.

La necesidad de realizar esta formación se veía imprescindible para determinar un punto de partida uniforme, así como para asimilar todos los elementos teóricos precisos y que pudieran ayudar a todas las personas de la Comisión a hacer más eficiente su labor en ella.

### **Metodología de trabajo de los participantes**

#### SUBCOMISIONES

El trabajo de las Subcomisiones ha tenido lugar durante, aproximadamente, el primer semestre del año 2005. Inicialmente las subcomisiones llevaron a cabo un trabajo de análisis y debate sobre los ámbitos y variables que deberían ser analizados en una evaluación de centros educativos. Esta tarea de análisis se llevó a

cabo de una manera separada entre las cuatro subcomisiones, pero con criterios y metodología comunes para permitir integrar, en un trabajo posterior, los resultados obtenidos.

El trabajo de análisis resultó muy fructífero, pues en él se incluyeron todos los aspectos, modelados en variables, significativos del centro escolar. El listado obtenido por cada una de las subcomisiones era exhaustivo y muy valioso. Sin embargo, dado el volumen de información obtenida era necesario no sólo integrarla, sino también desfragmentarla, con el objetivo de posibilitar su implantación en la práctica de la evaluación de los centros.

### GRUPO TÉCNICO

Conseguir tal objetivo es el fin del Grupo técnico: integrar los trabajos de las subcomisiones. Esta integración tiene su hilo conductor en el modelo centrado en los procesos. Ello se debe a que los procesos es la dimensión que tiene una mayor relación directa con el resto de las dimensiones.

### GRUPO PONENCIA

Aceptada esta propuesta de integración por todas las Subcomisiones, un grupo de trabajo dentro del Grupo Técnico, realizó la tarea de distribuir todas las variables de las cuatro Subcomisiones entre los diferentes procesos, que previamente habían fijado la Subcomisión de Procesos.

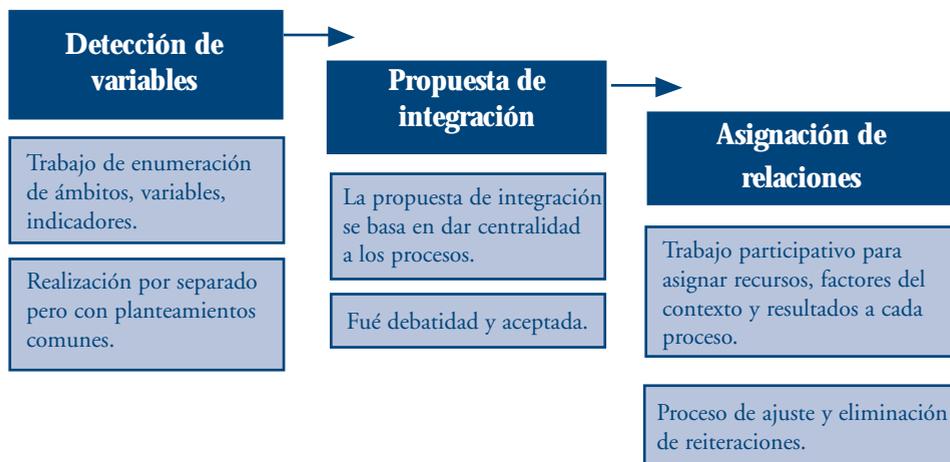
Una vez integradas todas las variables en la perspectiva de los procesos, la tarea última ha consistido en ordenar la información para generar unas matrices de integración de las dimensiones que sean operativas.

## Documento Final

El documento final recoge:

- El listado de los ámbitos y variables propuestas por las Subcomisiones.
- La propuesta de cada una de las Subcomisiones en la distribución de las variables propias en una única dimensión de procesos.
- La matriz resultante de la integración global de las cuatro Subcomisiones.

### Diagrama integración de resultados



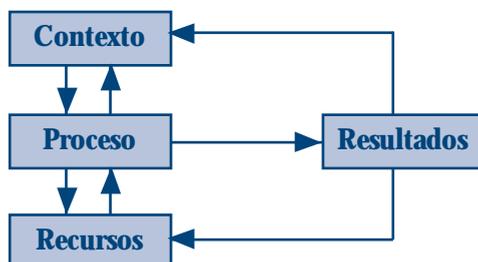
### 4.3 PERSPECTIVAS DE FUTURO

Así pues, al final de esta primera fase se ha realizado una labor de integración de toda la información obtenida. Información voluminosa y ciertamente, como antes se ha comentado, muy exhaustiva. La integración en matrices centradas en los procesos, no ha sido tarea simple y el proceso desarrollado hasta el momento ha consistido en plasmar matrices que integran únicamente los ámbitos.

La tarea a realizar a continuación, la cual completaría la fase de fijar el qué evaluar, consiste en realizar las matrices que integren únicamente a las variables que han de ser evaluadas.

Ciertamente el mayor trabajo y las principales dificultades de empezar a caminar, que tenía esta fase, han quedado resueltos. La tarea venidera va a consistir en completar los flecos pendientes del proceso seguido hasta este momento y, principalmente, en centrarnos en la elaboración de los instrumentos de evaluación, así como en la determinación de los elementos que conlleva la aplicación práctica.

### Diagrama de la nueva relación entre subcomisiones



## 5. Anexos

### ANEXO I

#### Glosario de Evaluación

**Ámbitos:** los ámbitos de evaluación se corresponden con lo que habitualmente se suele denominar Variable general, es decir, las variables que por su naturaleza genérica y abstracta no pueden ser directamente observadas. Para su medición es imprescindible traducirlas a variables intermedias e indicadores.

**Contexto:** el contexto está constituido por el conjunto de factores que sin estar directamente implicados en un proceso, afectan a su desarrollo y a sus resultados.

**Criterios de evaluación:** se trata de aquellos conceptos que identificamos como deseables en relación con el objeto a evaluar, los criterios de evaluación definen la medida en la que un elemento evaluado se considera bueno.

**Dimensiones de la evaluación:** las dimensiones de evaluación son las categorías usadas para estructurar el objeto de evaluación.

**Dirección y Coordinación:** es el conjunto de comportamientos organizativos que conducen, animan y promueven el éxito de los diferentes procesos. Se trata de una variable transversal que opera en todas las actuaciones de la organización.

**Evaluación de centros:** es el proceso mediante el cual un centro genera y gestiona información sobre el desarrollo y resultado de sus diferentes procesos, interpreta y valora esta información y la integra de manera operativa en los procesos de planificación.

**Gestión de Recursos Humanos:** son aquellas acciones que un centro desarrolla para dar soporte a la labor y las tareas de las personas que trabajan en él.

**Indicadores:** un indicador es una medida operativa de la variable que aporta información sobre el comportamiento de la misma.

**Orientación y tutoría:** el proceso de orientación agrupa al conjunto de actuaciones que aseguran la formación integral y permiten detectar necesidades y establecer objetivos personalizados para cada alumno/a.

**Participación:** es el proceso que facilita y gestiona la implicación de la Comunidad Educativa en la vida del centro escolar. Se trata de un proceso que afecta a las labores de planificación, de evaluación, a los procesos claves y a la eficacia de los procesos soporte.

**Planificación:** el proceso de planificación hace referencia al conjunto de actuaciones realizadas en un centro educativo encaminadas a determinar los objetivos y finalidades comunes al centro, definiendo los medios y asignando recursos. Se trata del proceso estratégico por excelencia que define y delimita los procesos de ejecución futuros.

**Enseñanza aprendizaje:** hace referencia a los procesos de acción educativa en contexto colectivo y en interacción entre docente y grupo de alumnos/as. Se trata de lo que podría denominarse aprendizaje en aula. Es el proceso estrella de todo el sistema.

**Procesos:** son grandes acciones significativas en las que se puede dividir toda actividad de una organización dotando de sentido a su función.

**Procesos clave de los centros educativos:** los procesos clave de los centros tienen que ver con los procesos de formación/educación que por motivos operativos se han dividido en el presente modelo entre procesos de interacción en aula y procesos de orientación y tutoría, por tratarse de dos procesos que, a pesar de estar encaminados al mismo objetivo, siguen lógicas y procedimientos diferentes.

**Procesos clave:** son aquellos que justifican la existencia de los centros educativos. Son aquellos procesos que ocupan la posición central de los centros de enseñanza y que responden a la función que la sociedad ha otorgado a este tipo de organización.

**Procesos estratégicos:** se trata de aquellas actuaciones que sirven para determinar los fines de una organización y apoyar la toma de decisiones respecto a sus objetivos globales.

**Procesos transversales:** los procesos transversales son aquellos que se corresponden con pautas de actuación que están presentes en todos los demás procesos. Los procesos transversales funcionan como principios generales del sistema educativo y su mejor o peor funcionamiento afecta de manera transversal a la eficacia del resto de procesos.

**Recursos de un proceso:** son recursos de un proceso, aquellos medios materiales y humanos que puede utilizar el centro en orden al desarrollo del proceso de planificación.

**Resultados clave:** los resultados clave son aquellos que legitiman la existencia del sistema educativo y para cuya consecución la sociedad aporta recursos para su funcionamiento y mantenimiento.

**Resultados intermedios:** los resultados intermedios son aquellos que, aun siendo fundamentales para el logro de las funciones de un centro, no constituyen un fin en sí mismo, sino que constituyen un medio para obtener los resultados clave.

**Subprocesos:** son actuaciones y comportamientos que se desarrollan en el marco general de un proceso y que en su conjunto contribuyen al funcionamiento y desarrollo operativo del mismo.

**Variables:** una variable es cualquier cualidad o característica de un objeto o evento que experimente variación. En el modelo de evaluación de centros se usa el término variable para hacer referencia a las variables intermedias, es decir, aquellas que pueden ser directamente observadas en un proceso de investigación.

## ANEXO II

### ACTIVIDADES DE LA COMISIÓN TÉCNICA DE APOYO A LA EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS

#### Octubre 2004

Curso sobre la situación nacional de la Evaluación.

#### Febrero 2005

**Día 4.** Constitución de la Comisión, celebrándose el I Pleno de la misma, y a continuación constitución y reunión de las diferentes Subcomisiones.

#### Marzo 2005

**Día 8.** Reunión de las Subcomisiones.

- Determinación ámbitos.
- Propuesta variables.
- Metodología, consensos y reestructuración de intercambios en la plataforma.

**Día 22.** Reunión del Grupo técnico.

- Presentación, funciones, calendario y metodología.
- Presentación trabajos de Subcomisiones.
- Revisión metodología de trabajo utilizada.

#### Abril 2005

**Día 5.** Reunión de las Subcomisiones.

- Presentación de Conclusiones del Grupo técnico.
- Aprobación variables de los diferentes ámbitos.

**Día 19.** Reunión del Grupo técnico.

- Presentación trabajos de las Subcomisiones: Ámbitos y variables.

#### Mayo 2005

**Día 10.** Reunión de las Subcomisiones.

- Presentación del documento-propuesta del Grupo técnico para INTEGRACIÓN de los trabajos de las Subcomisiones.

**Día 24.** Reunión del Grupo técnico.

- Análisis y valoración propuesta del Grupo técnico y de los trabajos y aportaciones de las Subcomisiones.

### **Junio 2005**

**Día 3.** Reunión de las Subcomisiones.

- Preparación del II Pleno de la Comisión.

**Día 8.** Celebración del II Pleno de la Comisión. Presentación del trabajo de las Subcomisiones y la integración de las mismas por el Grupo técnico.

### **Noviembre 2005**

Curso sobre el Panorama internacional de la Evaluación.

**Día 25.** Celebración del III Pleno de la Comisión. Se aprueba el documento “Objeto de la Evaluación” y se trabaja en la elaboración de Instrumentos de Evaluación.

### **En la actualidad**

Se ha enviado una encuesta a través del Portal Educativo a los miembros de la comisión donde se les plantean diferentes cuestiones sobre la Organización y Funcionamiento de la comisión durante el curso 2005-2006. Se están recibiendo los cuestionarios ya cumplimentados reflejando las opiniones de los miembros.

# Ponencia Marco

## “El Impulso de la Calidad Educativa”

D. Manuel Álvarez Fernández  
COORDINADOR DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN  
DEL CENTRO DE RECURSOS, INNOVACIÓN Y  
FORMACIÓN “LAS ACACIAS” DE MADRID



---

# EL IMPULSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

## Ponencia Marco

V SEMINARIO DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

(Arévalo, 8 de febrero de 2006)

**Manuel Álvarez**

### Palabras de agradecimiento

En primer lugar debo agradecer sinceramente la amable invitación de D. Pedro Bringas, Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León, a participar como ponente en este seminario de trabajo. Es para mí un honor colaborar en el proyecto que tan seriamente están llevando a cabo los consejeros. Espero responder lo mejor posible a sus expectativas con mis aportaciones y sugerencias. Muchas gracias.

### Introducción y Justificación

A lo largo de esta ponencia vamos a hablar de los siguientes temas relacionados con el trabajo que después llevarán ustedes a cabo en los diferentes equipos del Seminario.

Haré referencia a los planes de mejora como vehículo fundamental de la mejora continua, al plan de acción tutorial, a la participación de la comunidad educativa, a la formación inicial y permanente del profesorado como herramienta de básica del impulso de la calidad en el centro, a la implicación de las familias como cómplices necesarios de la educación y del aprendizaje de sus hijos, y finalmente de la selección del profesorado con la intención de ofrecer una reflexión abierta al debate para mejorar el proceso que hasta el momento se lleva a cabo en los centros públicos.

Voy a referirme a estos temas objeto de reflexión y trabajo de los equipos desde tres ejes que proporcionarán coherencia al discurso sobre el impulso de la calidad:

el eje de la cultura de la mejora continua, el eje del liderazgo de los procesos y el eje de la evaluación institucional.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD EDUCATIVA?

No es fácil hablar sobre calidad en un clima de consenso cuando nos referimos a la actividad de las instituciones de servicios y en especial a las que se refieren al ámbito educativo. La dificultad viene dada por la peculiaridad tanto del cliente cautivo (los alumnos asisten a la actividad de forma obligada) como del docente, un funcionario cuya formación inicial, en el caso de secundaria no está adecuado a la tarea que tiene que realizar en un contexto cambiante y complejo. Otro aspecto que diferencia sustancialmente la cultura educativa de la cultura del resto de actividades humanas, es la ambigüedad de los resultados. No es fácil, si exceptuamos los resultados académicos, cuantificar y evaluar el resto de objetivos que se persiguen y exigen en educación, sobre todo aquellos referidos a la educación en valores y a las habilidades sociales, que son fundamentales para la socialización del alumno.

De todas formas haremos un esfuerzo por presentar un conjunto de criterios o, mejor dicho, de prácticas consideradas hoy día como indicadores de que la institución que las ejercita se desarrolla en una cultura de excelencia o calidad.

- El compromiso explícito con la comunidad social por la mejora continua expresado a través de la Carta de Servicios u otro documento institucional que sea producto del consenso de los grupos interesados.
- La orientación de toda la actividad hacia los grupos de interés (alumnos y familias).
- La identificación y gestión de los procesos clave que permita obtener resultados fiables y constantes.
- El trabajo en equipo para la gestión y desarrollo de los procesos clave.
- La implicación del usuario en la actividad.
- La evaluación interna y Accountability.
- El valor añadido que permite obtener resultados en función de estándares de calidad contextualizados y en función de las expectativas familiares.
- Finalmente la gestión eficaz de los cuatro ámbitos de Creemers en el contexto peculiar de la enseñanza.

El modelo de Creemers es muy exhaustivo a la hora de fijar los indicadores del aprendizaje en cada uno de los cuatro niveles, distinguiendo los indicadores de alto nivel de fiabilidad de aquellos que solamente presentan un nivel moderado. Para más seguridad nos hemos centrado en aquellos indicadores que además de presenta un

alto nivel de fiabilidad forman parte, de alguna manera, de nuestra cultura educativa como:

- **Nivel de resultados en el alumno.** Para que el centro obtenga resultados esperados en el aprendizaje se deben tener en cuenta los siguientes factores referidos al alumnado:
  1. **Antecedentes:** Conocimiento del nivel inicial, Conocimiento por parte del centro de la procedencia sociocultural y económica del alumno y tipo familiar de procedencia.
  2. **Motivación:** nivel de implicación del alumno en el proceso de aprendizaje. Presencia y apoyo familiar en la realización de deberes. Motivación por el logro y existencia de incentivación interna y externa.
  3. **Aptitudes.** Conocimiento de las capacidades e intereses de cada alumno, así como de su actitud ante el aprendizaje.
  4. **Tiempo.** Condiciones y tiempo que el alumno dedica al aprendizaje en el aula y en casa.
  5. **Destrezas adquiridas** respecto a los aprendizajes de tipo instrumental, fundamentalmente: lectura comprensiva, expresión oral y cálculo.
- **Nivel de resultados en el aula.** Este nivel profundamente conectado con el nivel del alumno hace referencia a tres factores claves: el currículo y su organización, el profesor y las oportunidades de aprendizaje.
  1. **En cuanto al currículo o contenido del aprendizaje.** Deben tenerse en cuenta los organizadores previos y los pilares sobre los que se asienta el proceso de cada unidad de aprendizaje, la claridad de los objetivos y el material de apoyo, así como la evaluación entendida como un organizador más del proceso de aprendizaje.
  2. **El comportamiento del profesor.** Se considera un elemento fundamental como facilitador y provocador del aprendizaje. Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: clima ordenado y tranquilo, organización de la enseñanza en tres niveles: información convincente y clara, enfoque funcional del aprendizaje haciendo hincapié en las destrezas básicas, metodología orientada al desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. Y criterios claros de evaluación en función de los procesos.
  3. **Oportunidades de aprendizaje.** Agrupación según capacidades. Empleo de material curricular diferenciado, preparación y control del trabajo en casa. Uso de la evaluación, feedback y enseñanza correctiva.

- **Nivel del centro.** Implica vincular la organización, los recursos funcionales y las personas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concreta en los siguientes aspectos:
  1. **Calidad.** Normas consensuadas sobre el funcionamiento del aula, materiales curriculares y criterios de evaluación. Decisiones sobre agrupamientos, comportamiento del profesor y coordinación de éstos con relación a las programaciones y procesos claves de aprendizaje. Evaluación de la práctica docente. Seguimiento de los acuerdos tomados. Corrección y desarrollo profesional mediante itinerarios formativos del centro. Gestión de quejas y reclamaciones. Elaboración e implicación en documentos institucionales como Proyectos de Mejora, Carta de Servicios, Agendas del Profesor y Tutor, Proyecto de Dirección, Proyecto económico, etc.
  2. **El tiempo desde la perspectiva del centro.** Gestión del horario escolar en función de los alumnos, control del absentismo del alumnado y del profesorado. Planificación seguimiento y control del tiempo personal con el fin de crear hábitos de estudio en el alumnado.
  3. **Creación de conclusiones y oportunidades de aprendizaje.** Consenso sobre misión, visión, valores y procesos clave. Acuerdos sobre alineación y despliegue del currículo. Acuerdos sobre promoción y transición entre ciclos y niveles.
- **Nivel de Contexto.** Como en el caso anterior respetamos los tres epígrafes del modelo:
  1. **Respecto a calidad:** Resultados en las pruebas de evaluación externas. Implicación del centro en las redes externas de formación del profesorado. Relación con las familias. Gestión del presupuesto y acceso a las fuentes externas de financiación.
  2. **Respecto al tiempo.** Adaptación al contexto interno de las pautas nacionales sobre horarios y agendas escolares. Supervisión y control de horarios.
  3. **Oportunidad de aprendizaje.** Desarrollo y adaptación del currículo nacional a las especificidades de cada centro en el contexto de la autonomía. (Proyecto de centro) Plan de trabajo escolar.

### **El otro eje fundamental de la calidad: el liderazgo de los procesos**

Dado el tiempo que tengo no puedo extenderme lo que quisiera y debiera en este aspecto, por ello me centraré solamente en un conjunto de preguntas que pueden generar una reflexión sobre la necesidad imprescindible del ejercicio de un liderazgo integrador en los centros educativos.

- ¿Por qué el liderazgo es un criterio necesario en todos los modelos de calidad?
- ¿Cómo entendemos el liderazgo en el contexto de las organizaciones de servicio?
- ¿Por qué es tan importante tener claros los procesos clave en el contexto de la educación?
- ¿Cuáles son las habilidades concretas que debe desarrollar un liderazgo compartido en la gestión de los procesos clave del centro?

### **Y, finalmente, el eje de la cultura de la evaluación**

La cultura de la evaluación, es decir la práctica, el hábito y el principio no discutido de la evaluación institucional, es otro de los criterios que discriminan a las organizaciones excelentes de las que todavía no lo son. En esta cuestión los investigadores de los movimientos de escuelas eficaces y mejora de la escuela suelen manifestar posturas unánimes que justifican en la evidencia. La presencia o la ausencia de evaluación institucional distingue, para bien o para mal, a unas escuelas de otras.

Entendemos por evaluación institucional el análisis y seguimientos de los procesos clave y los planes y programas de mejora. Es tan importante la práctica de la evaluación porque es la única herramienta capaz de garantizar mínimamente la vinculación de los planes y procesos a los resultados. Tendremos que reconocer que sin datos surgidos de una evaluación honesta y objetiva no podemos valorar ni cómo estamos trabajando ni si los resultados obtenidos responden al azar o a lo esperado en los programas previamente definidos.

La herramienta de la evaluación facilita la valoración tanto del progreso de la programación o planificación como la verificación del logro a través de los indicadores. No se puede conocer si avanzamos según lo previsto; si obtenemos los resultados que nos hemos propuesto si no somos capaces de fijamos referentes cuantificables que nos lo indiquen.

En la cultura de la educación estamos acostumbrados a funcionar con organizadores demasiado conceptuales y teóricos que nos permiten justificar cualquier resultado desde el punto de vista filosófico sin sentir la más mínima necesidad de “dar cuentas” de nuestro trabajo. De esta forma una persona puede equivocarse durante treinta años seguidos (Obteniendo rendimientos pésimos en la enseñanza de un aprendizaje concreto) sin cuestionarse profesionalmente el porqué del resultado.

Y no basta con la evaluación interna (autoevaluación) que algunos consideramos un acertado comienzo, sino que hay que avanzar hacia prácticas más valientes de evaluación externa que nos permitan llegar a lo que los ingleses llaman “accountability” es decir, a la rendición de cuentas a la sociedad de los resultados que obtenemos con los cuantiosos recursos que ésta nos proporciona. El planteamiento ideal

sería llegar al fecundo diálogo entre evaluación interna y externa que garantizara la objetividad tanto de los diagnósticos internos, como de los recursos necesarios para conseguir los mejores resultados.

## Los ámbitos de la calidad en educación

A continuación voy a hablar de los cinco ámbitos desde los que este consejo escolar considera que deben trabajar los centros para obtener resultados de calidad en el servicio público de educación que proporcionen satisfacción tanto a las familias como a los mismos docentes que gestionan la educación desde el aula. Nos referimos a los ámbitos de planes de mejora, plan de acción tutorial, participación de la comunidad educativa, formación del profesorado y familias y selección de los docentes. Mi intención es proporcionar ideas y experiencias provocadoras que faciliten el debate y la reflexión creadora.

### LOS PLANES DE MEJORA

Todos los modelos de calidad plantean el mismo o parecido objetivo: mejorar de forma continua el servicio o producto que se ofrece al usuario o cliente. Este objetivo se fundamenta en el valor o en el principio de servicio. De tal forma que casi todas las organizaciones que han conseguido crear una cultura de calidad, orientan toda su actividad hacia la satisfacción de las expectativas del cliente y hacia su fidelización como garantía de futuro de la empresa.

¿Cómo se gestiona este principio o valor? Creando equipos que con una metodología propia y con unas herramientas específicas de la cultura de calidad analicen, investiguen y hagan propuestas que mejoren el clima, el funcionamiento y la gestión del servicio que ofrecen al usuario.

No existe un único modelo de “despliegue” de los equipos de mejora. En mi trabajo hemos funcionado durante bastante tiempo con un modelo muy sencillo y abierto que en aquella época nos dio muy buen resultado: Consistía en un grupo de representantes de los distintos estamentos (auxiliares administrativos, personal de control y mantenimiento, asesores técnicos y directivos) que una vez al mes se reunía con el equipo directivo y cada cual presentaba y explicaba aquellos aspectos del centro que no funcionaban bien o que dificultaban la consecución de los objetivos institucionales. Muchos “aspectos” provenían de los propios clientes (profesores en proceso de formación), otros del personal del propio centro, casi siempre relacionados con el clima y las relaciones humanas. El valor de la reunión es que cada persona presentaba y explicaba el problema y el equipo directivo se comprometía a contestar en el espacio de un mes. Contestar, en este caso, no suponía siempre la solución del problema.

De todas las formas, todos los modelos que funcionan con planes o programas de mejora parten de parecidos principios:

- Los equipos de mejora están constituidos por personas voluntarias.
- Se aconseja que participen, además de los profesionales, el personal de primera línea como conserjes, administrativos, etc., y personas interesadas en la educación (familias, por ejemplo).
- Deben trabajar en función de los procesos clave previamente identificados y orientar todas las propuestas de mejora hacia la satisfacción de las expectativas de los grupos de interés: profesores, familias y alumnos.
- Para que funcionen en clave de calidad es imprescindible el ejercicio de un liderazgo capaz de implicar a los miembros del grupo en un trabajo orientado hacia el alumno y el centro.
- Produce mucha más confianza que el área de mejora objeto del trabajo del equipo haya surgido de un proceso de evaluación mediante guía acreditada de autodiagnóstico que garantice la viabilidad del proceso de evaluación institucional.

Está fuera de toda duda que las instituciones u organizaciones que han sido capaces de generar esta práctica de autoevaluación y mejora mediante el funcionamiento continuo de estos grupos voluntarios de trabajo han conseguido niveles envidiables de calidad y satisfacción en los grupos de interés.

## EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

El plan de acción tutorial, junto con las programaciones curriculares, constituye la “columna vertebral” de los planteamientos institucionales de la vida del centro. Si las intenciones que recogen y los medios que se les asignan para llevarlos a cabo están adecuados al contexto y necesidades de los alumnos puede asegurarse que los resultados del centro pueden llegar a ser excelentes.

El plan de acción tutorial contiene las claves de la socialización, las programaciones curriculares contienen las claves del proceso de enseñanza aprendizaje. Los dos documentos responden a procesos clave y exigen la máxima atención para elaborarlos bien, gestionarlos eficazmente y evaluar con valentía sus logros.

Digo esto porque no entiendo un plan de acción tutorial que no se elabore y se gestione estrechamente vinculado a la programación didáctica. Las familias, cuando llevar a su hijo a un centro escolar, buscan (o buscamos) que su hijo aprenda y se socialice en clave de éxito. Todo lo demás puede ser importante, pero en función de estos dos procesos clave que constituyen el núcleo de sus expectativas.

Desde esta perspectiva se echa de menos en los centros un perfil específico (no me refiero directamente al jefe de estudios) capaz de ejercer un liderazgo que genere espacios de intercambio profesional entre el tutor y el resto de agentes interesados en la educación (resto de profesores y familias). Existen centros donde ya funciona esta figura, suelen llamarlo “tutor de estudios” y tiene por objetivo hacer cómplices a las familias del trabajo del alumno en casa y de los valores y principios de socialización que el centro ha explicitado en el Plan de acción tutorial.

No podemos olvidar que para hacer viable y realista el plan de acción tutorial debe alimentarse tanto en su génesis como en su despliegue de la evaluación diagnóstica que proporciona información sobre las peculiaridades y desarrollo del alumnado y familias.

#### LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Permítame que baje a la arena de lo concreto cotidiano de mi antigua experiencia. Cuando me planteo desde el punto de vista educativo y conceptual (no meramente político) la participación de las familias, de los alumnos o del profesorado en la vida y funcionamiento del centro, siempre me hago la misma pregunta. ¿Participación para qué, por qué y cómo? Es decir ¿qué es lo que interesa realmente a las familias y a los alumnos cuando les decimos que vengan y que participen?

Después de muchos años de director me di cuenta que por un lado iban las intenciones del centro (díganse profesores y dirección) y por otro lado los intereses y expectativas de las familias y alumnos. Nosotros, me refiero al personal del centro, queríamos que colaboraran con nosotros en la educación de sus hijos apoyándonos, facilitándonos el trabajo y siendo cómplices de nuestro proyecto. Ellos respondían con unas formas, un lenguaje y unas intenciones que hacían casi imposible el entendimiento, excepto con una minoría cercana al ideario del centro.

Un día me di cuenta de que ellos querían que les solucionásemos los problemas que tenían con sus hijos en casa, que les cambiáramos de profesor porque el que les había tocado no les gustaba, que aprobáramos a sus hijos (aunque no estudiaran) que les protegiéramos de los otros alumnos que les hacían la vida imposible. Es decir: entendían la participación como una forma de reivindicar en un lenguaje propio la solución de todos sus problemas en función de sus intereses individuales. Y nosotros... yo, el director, tenía que tener también en cuenta innumerables factores que actuaban de forma incontrolable, tales como el corporativismo del profesorado, los sindicatos, los recursos y apoyos institucionales, la experiencia o falta de experiencia propia.

Ahora con el tiempo he descubierto a través de la reflexión sobre mi propia experiencia que se pueden hacer algunas cosas para conseguir un entendimiento fructífero entre los dos agentes claves de la educación, los maestros y las familias.

Uno es crear espacios horizontales donde las familias puedan expresar libremente y respetuosamente sus quejas, reclamaciones y sugerencias con la seguridad de que van a ser atendidas, respondidas, justificadas honestamente en el caso de no poder ser resueltas. La cultura de la calidad ha creado la práctica y herramienta de “La gestión de quejas, reclamaciones y sugerencias” que en muchos centros ya está funcionando con éxito.

Consiste más o menos en lo siguiente:

El centro posee un Documento institucional que recoge los procesos de recogida de información procedente de familias, alumnos y personal del centro sobre:

- Carencias, dificultades, problemas e insatisfacciones que produce el servicio que presta el centro.
- La finalidad de este tipo de gestión es conocer a través de las quejas y sugerencias la opinión y expectativas de las personas interesadas y convertirlas en áreas de mejora del centro.
- El documento define las personas y lugares institucionales que recogen la información y describe los procedimientos para presentar las sugerencias o reclamaciones.
- Igualmente se indican los plazos y tiempos para dar respuesta a la reclamación: Plazo para ponerse en contacto con el reclamante, y plazo para dar solución o simple respuesta a la queja.

Otro aspecto importante es que los profesionales del centro desde el profesorado hasta el personal de primera línea conozcan y reflexionen sobre aquel conjunto de indicadores cuya aceptación provoca un mayor nivel de satisfacción en el alumnado y familias, al margen, incluso de los propios resultados de éxito académico.

Puede ser interesante la siguiente cita de Helga Drummond (1995) que especifica muy esquemáticamente los indicadores y criterios de calidad en el ámbito de las organizaciones de servicio (salud, justicia, ocio y educación):

Percepción de actitudes de calidad en la interacción personal que genera el servicio y usuario

- 1. Fiabilidad** (Se cumplen las promesas).
- 2. Sensibilidad** (Se preocupan por la persona del cliente).
- 3. Competencia** (Se demuestran conocimientos y experiencia).
- 4. Acceso** (Resulta fácil ponerse en contacto).
- 5. Cortesía** (Se muestra respeto y consideración al cliente).
- 6. Comunicación** (Se informa con lenguaje claro y educado).
- 7. Credibilidad** (El cliente piensa que puede confiar).

**8. Seguridad** (Se siente física y psicológicamente seguro).

**9. Comprensión** (Se esfuerzan por comprender las necesidades y expectativas del cliente).

**10. Imagen** (El aspecto del personal y enseres es correcto).

## La formación del profesorado

Voy a centrarme en la formación del profesorado desde la perspectiva de su actualización, es decir de la obligada puesta al día de su formación inicial a las demandas de carácter social, científico o tecnológico que hoy exige la sociedad.

Desde la perspectiva de la calidad, entendida como la mejora continua o, lo que es lo mismo, el esfuerzo continuo por ofrecer un servicio de calidad al ciudadano respondiendo a sus expectativas, se impone la obligación de denunciar los dos pilares sobre los que ambas se asientan: la actualización docente (Red de formación permanente del profesorado) y la formación inicial del profesorado. Considero, honestamente, que una y otra, han terminado siendo un grave fraude cometido con los docentes cuya formación inicial universitaria centrada exclusivamente en disciplinas científicas provocan serias carencias profesionales de carácter didáctico y pedagógico a la hora de liderar, implicar y educar a los adolescentes.

Parecidos resultados ofrece la red de formación permanente, que en su día fue un acierto, asentada sobre todo en el incentivo de los sexenios y en la voluntad individual de los docentes al margen, en demasiadas ocasiones, de las verdaderas necesidades de los propios centros como organización que aprende y de los alumnos y familias.

En este epígrafe voy a presentar una somera descripción de los modelos de formación inicial en los distintos sistemas educativos de nuestro entorno, centrándome en aspectos como “habilidades sociales” para liderar el aula, el conocimiento de la pedagogía en general y de las didácticas en particular. Solamente pretendo que se observe cómo han respondido otros gobiernos a la necesidad de profesionalización del personal de secundaria.

### A) EL MODELO EDUCATIVO LATINO MEDITERRÁNEO

El caso más representativo es Francia que consideraremos como país pionero en lo que se refiere a las medidas que ha ido tomando para responder a los desafíos de la inmigración, la violencia en los centros escolares y el fracaso escolar en el marco del modelo comprensivo de su sistema. Haremos referencia a los países de su entorno e influencia cultural como Italia, Portugal, Grecia, Bélgica (francófona) y España cuando el caso lo requiera.

Francia ha sido el único país de su área de influencia que ha emprendido una seria reforma de la formación inicial de los docentes. En 1989 crea el IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres). Los IUFM son centros públicos de enseñanza superior encargados de la formación profesional inicial de los futuros profesores de los Écoles, de los Collèges, de los Lycées tanto de enseñanza general como profesional. En cada región y Academie existe un IUFM con una concepción distinta de la formación inicial. La IUFM pretende articular estrechamente la teoría y la práctica y promover una nueva concepción en la que la formación científica se realice a partir de la formación profesional.

La IUFM consta de dos cursos. En el primer año, todo estudiante con diplomatura (Bac más tres o cuatro años en una especialidad docente) admitido previa entrevista a través de un proyecto elaborado por el candidato, debe precisar si quiere llegar a ser profesor de un colegio maternal, elemental, Colegio o Liceo. En el caso de ser admitido percibe una beca de 70.000 f.f. (Datos 1999) y durante este año recibe una formación de alto nivel universitario sobre didácticas y pedagogía en general. Al final de este primer año debe superar un concurso o examen de acceso que representa un 20% de la nota global.

En el segundo año los estudiantes admitidos en el concurso reciben una formación de carácter profesional basada en la interacción entre prácticas en los centros y análisis de estas prácticas con aportes teóricos de los profesores. De esta forma son nombrados profesores en práctica y reciben una remuneración como tales.

La formación pedagógica que reciben todos los educadores que se van a dedicar a la docencia comprende en Francia los siguientes aspectos: Teoría pedagógica, Psicología evolutiva, sobre todo la aplicada al niño y al adolescente, Sociología, enfoques pedagógicos y didácticos aplicados a cada disciplina.

Las prácticas en los centros educativos, que llaman “stages”, persiguen dos objetivos: la observación de los procesos educativos y el desarrollo de capacidades para conducir un grupo de alumnos y enseñar.

En total los docentes franceses deben recorrer un itinerario formativo de seis años entre la formación de especialista y la formación general de contenido pedagógico.

El resto de los países del modelo latino-mediterráneo atiende de forma muy desigual la formación inicial pedagógica de sus docentes. Por ejemplo todavía existen en España, Portugal, Italia, Bélgica y Grecia dos modelos de formación inicial según se trate de maestros o profesores de secundaria. Frente al 40% del programa de formación que Francia dedica a la Pedagogía o a las prácticas en los centros, Bélgica solo dedica el 6%, España, el 10%. Italia, nada en la práctica y Portugal ha iniciado hace muy poco tiempo las prácticas en los centros. Sin embargo es necesario señalar que en Italia, Bélgica y Grecia la didáctica de las distintas disciplinas se imparten a lo largo

de la formación general, al contrario que en España que es uno de los países que más desprecia la formación pedagógica de sus enseñantes de secundaria.

Desde el punto de vista del apoyo a los centros es de subrayar el esfuerzo que hace el sistema educativo portugués en aspectos que en otros países han pasado desapercibidos, debido quizás al bajo índice de violencia que se manifiesta en sus centros, como por ejemplo los expertos en recursos educativos, que existen en los centros de secundaria constituyendo los centros de recursos dentro de los propios colegios.

## B) EL MODELO EDUCATIVO ANGLOSAJÓN

La reforma del sistema educativo emprendida por Margaret Thatcher en 1988 ha marcado profundamente la evolución de la escuela inglesa y por consiguiente la educación en el Reino Unido. De alguna manera la reforma del Acta 88 centraliza el sistema definiendo un conjunto de áreas instrumentales que todos los alumnos deben cursar a lo largo de su itinerario educativo. Al mismo tiempo fija el principio de accountability o rendición social de cuentas mediante exámenes nacionales de reválida a los 7, 11, 14 y 16 años que permite a las familias conocer el rendimiento de sus hijos en función de estándares nacionales y la calidad de las escuelas con el fin de facilitarles datos objetivos para su elección.

Esta reforma del sistema educativo ha conducido a su vez a la transformación del modelo de formación inicial de los docentes. Muchos de sus planteamientos pueden ser sorprendentes, sobre todo si se observan desde una cultura mediterránea.

En principio el currículo de formación inicial no es nacional como sucede en otras latitudes, las autoridades locales de educación intervienen directa o indirectamente para hacer más hincapié en unos u otros aspectos. Por ejemplo; todos los docentes se forman en la Universidad y estudian a lo largo de su carrera, además de las áreas de aprendizaje disciplinar, Psicología, centrada en el desarrollo de la infancia y adolescencia con el objeto de asegurar una enseñanza competente, Sociología para gestionar el comportamiento de los alumnos y su interacción social. También estudian Pedagogía, que ellos interpretan más bien como métodos de enseñanza o las didácticas de cada materia. El peso de una u otra materia dependerá de cada región y autoridad local. Las practicas, sin embargo tienen el mismo peso en todo el Reino Unido: un 24% del total o lo que es lo mismo 24 semanas distribuidas a lo largo de la carrera.

También se puede acceder con una titulación no específicamente profesional de educación, pero entonces se le exige un curso intensivo que dura de uno a dos años en educación con prácticas en centros educativos. También se ha ofrecido la posibilidad, por la escandalosa escasez de profesores a causa de sus bajos salarios, de que impartan clases personas no cualificadas que se llaman “Licensed Teachers” o pro-

fesores con licencia que al cabo de dos años pueden llegar a cualificarse si la experiencia ha llegado a ser positiva.

### C) MODELO DIVERSIFICADO ALEMÁN

Alemania ha sido por tradición uno de los países del mundo que más importancia ha dado al perfil pedagógico de los enseñantes de todos los niveles del sistema educativo primaria, secundaria inferior y secundaria superior así como los directores de las Kindergarten (Jardín de Infancia). En Alemania, igual que en Francia, Austria y Holanda, todos los enseñantes se forman en la universidad en centros específicos de formación de profesores con rango universitario. La duración de los estudios para ejercer la profesión educativa dura seis años y medio distribuidos en dos fases consecutivas. Primera fase: cuatro años y medio (nueve cuatrimestres) de especialidad disciplinar durante los cuales el 17% del tiempo total lo dedican a la formación práctica y simultánea en los centros docentes y una segunda fase con una duración de dos años, a la formación pedagógica combinada con la formación práctica, que cubre un 42% del tiempo total de esta fase. Las prácticas en los centros docentes son remuneradas como sucede en Austria y Francia.

Sorprende desde el punto de vista de la formación inicial de los docentes los recursos de tiempo y presupuestos que dedican a la formación de los profesores de la DUAL (Formación profesional) procedentes de la empresa. Estos docentes altamente cualificados desde el punto de vista técnico, antes de asumir su nuevo rol de educador reciben en algunos Länder una formación pedagógica y didáctica de tres años impartida por profesores universitarios especialistas en didáctica y pedagogía general.

El contenido de la formación pedagógica que reciben los futuros educadores es el siguiente, Eurydice (98):

- Ciencias de la educación con un enfoque teórico e histórico sobre los grandes movimientos educativos y sobre la aportación que las grandes corrientes filosóficas alemanas han hecho a la pedagogía.
- Psicología. Sobre todo orientada al conocimiento del niño y del adolescente desde el punto de vista de su evolución y maduración personal e intelectual. Se centran sobre todo en el estudio del comportamiento y de los procesos del conocimiento que aportan ciencias hoy en día cercanas a la Psicología y a la Neurología.
- Ciencias sociales y políticas. Se considera fundamental que el docente y educador tenga conocimientos mínimos de las dinámicas sociales y políticas teniendo en cuenta que una de sus funciones básicas va a ser preparar al niño y al adolescente para integrarse en el tejido social de forma constructiva para él y para la sociedad.

- Teología y Filosofía General. En Alemania la religión es una asignatura importante del currículo entendida como un soporte cultural e histórico que ha contribuido a la creación de la sociedad alemana.
- Didácticas generales orientadas a cada disciplina o conjunto de disciplinas que constituyen un área del aprendizaje.

Desde el punto de vista de los perfiles educativos, además del docente con una seria preparación pedagógica como ha podido observarse, existen un conjunto de profesionales provenientes del área de la psicopedagogía que asumen roles muy importantes. No es fácil, sin embargo, ofrecer una panorámica medianamente rigurosa y ordenada, dada la diversidad de administraciones, tendencias e ideologías que condicionan la oferta en cada uno de los quince Länder.

#### D) MODELO DE TERCERA VÍA ESCANDINAVO

Vamos a centrarnos, por cuestión de tiempo, en Holanda y Suecia, los dos países más representativos del llamado modelo emergente de tercera vía. También haremos referencia de pasada a los sistemas noruego y danés.

Estos sistemas educativos son los primeros que apuestan por un modelo integrado de formación inicial del profesorado (Suecia, desde 1956), de tal manera que todos los docentes de infantil, primaria y secundaria inferior y superior y no docentes (orientadores, expertos, educadores, asesores, etc.) se forman en las llamadas escuelas superiores de formación en colaboración con la universidad. En Holanda se llama Instituto Superior de formación docente, (Álvarez, 1999).

La formación de los educadores en este tipo de institutos superiores de educación permite adecuar de forma simultánea las reformas del sistema educativo y la formación inicial de los docentes. Respecto a la última reforma curricular (Suecia, 1995) fueron capaces de formar previamente a los profesores que habrían de implementarla después.

La formación inicial tiene cinco años de duración para todos los niveles y perfiles y combina simultáneamente, la formación científica disciplinar con la formación pedagógica y didáctica y las prácticas en alternancia.

Merece la pena señalar el caso holandés por su originalidad y capacidad de adaptación. Existen diez modalidades de formación inicial que vienen a durar entre cuatro y cinco años. Incluso algunas modalidades se reservan para los profesores en activo que quieren actualizarse en perfiles distintos en función del nivel de enseñanza a que pertenecen. Además de las titulaciones para impartir clase en el sistema reglado existen otras titulaciones que forman perfiles complementarios de carácter educativo como por ejemplo educadores de jóvenes, educadores de adultos, educa-

dores sociales, orientadores profesionales, orientadores familiares, orientadores personales, etc. Este modelo permite ir creando otras titulaciones que va necesitando el sistema, tanto educativo como social. Así últimamente han surgido titulaciones de mediadores de conflicto, expertos en drogodependencia, educadores del ocio, educadores en información y comunicación en clara referencia a los medios.

En Noruega los institutos superiores de formación también ofrecen ésta a los docentes y no docentes que desean con el tiempo acceder a la función directiva. La razón es que en estos países al director se le exige una alta preparación pedagógica que le capacitará para liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de convivencia en los centros. Así se convierte en un verdadero experto en educación con la autoridad suficiente como para poder asesorar, facilitar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza que llevan adelante los profesores en el aula.

Podríamos terminar este epígrafe con una esquemática propuesta del horizonte a tener en cuenta respecto a la formación inicial y permanente tanto de los docentes como del personal de primera línea en el marco de los modelos de calidad.

1. Es necesario y urgente vincular la formación inicial del profesorado al ejercicio profesional que hoy en día supone bastante más que el espacio reducido de la clase magistral. Como bien dice en el suplemento de educación de El País, Antonio Moreno, Director General del Instituto Superior de Formación del Profesorado:

*“El profesor en España ya no es ni el sabio al que antes admiraba toda la sociedad, ni su trabajo se debe limitar a impartir lecciones magistrales a los niños y adolescentes.*

*Ahora se le pide que dé las clases de forma interactiva, sepa resolver conflictos, utilice los ordenadores en el aula para enseñar, eduque en valores y enseñe a los niños a aprender por sí solos y a discernir entre los conocimientos fiables que pueden encontrar en Internet de los realmente solventes.*

*Una tarea ingente, diferente y amplísima para la que los profesionales necesitan una formación inicial distinta y una formación continua que les permita estar siempre al día”* en función de las necesidades del sistema y de las expectativas de las familias...

(esto último es mío)

2. El contenido de la formación permanente debe decidirse en el contexto del propio centro, en función de los problemas que el colectivo detecta (evaluación diagnóstica) y de los intereses profesionales y colegiados de los docentes.
3. Es necesario romper el esquema individualista e igualitarista del modelo de los sexenios ya evidentemente superado y avanzar en la búsqueda de

modelos de formación que, manteniendo y potenciando si es necesario la Red actual de formación, dé pasos significativos hacia contenidos más vinculados al aula y al centro, y sobre todo hacia otro tipo de incentivos con carácter discriminativo, en función del logro y de la transferencia al espacio del aula y del centro.

## La selección del profesorado

Todas las organizaciones conceden una especial atención a la selección del personal, sobre todo cuando este personal va a tener la capacidad de tomar decisiones que afectan al ámbito de los resultados de la empresa. Muchos modelos de calidad lo consideran un proceso clave y su gestión es muy valorada a la hora de conceder acreditaciones, premios u otras menciones que evidencien el nivel de excelencia de la entidad.

España, junto a otros países del área mediterránea como Francia, Italia, Portugal y Grecia, confiere a los docentes que trabajan en la escuela pública el estatus de funcionarios y como tales acceden a la función pública mediante concurso oposición de carácter regional o autonómico.

Este modelo de acceso tiene sus defensores y detractores. Los primeros dicen que es el único modelo que garantiza un procedimiento público, objetivo e igual para todos, al mismo tiempo que selecciona a los mejores desde el punto de vista de la formación científica de los candidatos. Sus detractores afirman que el modelo blindo excesivamente a los funcionarios produciendo a la larga un colectivo profesional conservador y poco propenso a la innovación, lo cual aleja cada vez más a la escuela de los retos y desafíos que presenta una sociedad que avanza a ritmo vertiginoso.

Con sus luces y sombras, éste ha sido el modelo de selección de la escuela pública desde hace más de cien años y como tal ha sido capaz de garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos respetando escrupulosamente la diversidad de capacidad, sexo, raza, religión...

Lo que nadie discute, ya sean defensores o detractores, es que el modelo de acceso, considerado un proceso clave porque condiciona poderosamente la calidad del servicio que ofrece, es susceptible de mejora.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que ya me he pasado del tiempo previsto para mi intervención, plantearé de forma esquemática, un conjunto de sugerencias que espero provoquen una reflexión útil para el grupo de trabajo que va a elaborar conclusiones sobre este tema.

Como principio pienso que la selección del profesorado mediante concurso oposición debe adaptarse como programa de contenidos a los retos y desafíos que presenta la sociedad del futuro teniendo en cuenta sobre todo el contexto peculiar de

los centros educativos. Creo que debería introducir en el proceso de selección el modelo de desarrollo competencial, de tal manera que el tribunal pueda observar en los candidatos no solo los conocimientos científicos, sino las habilidades y destrezas más profesionales, las actitudes y la experiencia...

No puede soslayarse de este proceso, sobre todo en su fase final, la intervención del director del centro. Esto es tan importante que algunos autores e investigaciones lo consideran imprescindible para dotar de cierta coherencia a los documentos institucionales que tanta importancia se le han concedido en los últimos años. ¿Alguien, en su sano juicio, considera razonable que un proyecto educativo, un plan de acción tutorial o una programación didáctica puedan gestionarse eficazmente sin la implicación activa y consentida de los actores del proceso?

Lo que sugieren estas investigaciones (Informe sobre la dirección del Consejo Escolar del País Vasco, 2000) es que los directivos intervengan en la selección del profesorado de su centro para aceptar a aquellos capaces de implicarse en la gestión de los proyectos que marcan la identidad y el estilo peculiar del centro.

Finalmente, con el objeto de garantizar la mayor eficacia del proceso se sugiere un periodo de prueba más serio y efectivo que el que se lleva a cabo en estos momentos. Estamos proponiendo un proyecto de apoyo y seguimiento del itinerario docente de los nuevos profesores de al menos tres años de duración, en el que intervengan la Dirección, un profesor de su mismo perfil y la inspección del centro; de forma que se puedan observar no sólo los conocimientos teóricos sino, y sobre todo, las habilidades y destrezas y actitudes mediante protocolos objetivos y contrastados en el tiempo. Finalmente se propone un proceso de evaluación periódica del candidato en función de su implicación y de sus resultados.

Muchas gracias.



# Experiencias

## “Modelo de excelencia de la EFQM”

D. Luis Díaz González  
DIRECTOR DEL CENTRO PÚBLICO  
“RÍO ARLANZÓN”. BURGOS

## “Plan de Mejora”

D.<sup>a</sup> Elpidia Ibáñez García  
COLEGIO CONCERTADO  
“SANTO ÁNGEL”. PALENCIA



# Experiencias

## “Modelo de excelencia de la EFQM”

**D. Luis Díaz González**  
**DIRECTOR DEL CENTRO PÚBLICO**  
**“RÍO ARLANZÓN”. BURGOS**



La evolución hacia...  
...el modelo europeo de  
gestión de calidad  
E.F.Q.M.



Un centro público es una organización compleja. La presencia de alumnos, profesores, padres y personal no docente conlleva un sistema de relación nada sencillo.

Nuestro centro se concibe como una empresa cuya calidad se define por la satisfacción de los padres sobre el modelo educativo.

Este modelo educativo no sólo mira al rendimiento del alumnado en aprendizajes básicos, sino también en valores y compromisos sociales.



El centro toma decisiones a partir de la autoevaluación, lo que significa “analizar necesidades” para tomar decisiones y prioridades en cada curso.

En el curso 98/99 el centro comienza un proceso de formación sobre el modelo EFQM, que nos permite realizar estos planes de mejora con una mayor claridad en la gestión.

### ¿QUIÉNES COMPONENTEN ESTE EQUIPO?

Todos los profesores (100%) y su equipo directivo.

La comunidad educativa de los padres y alumnos.

Empresas privadas y otros centros que aportan sus experiencias en calidad.

La Dirección Provincial, que aportó formación, medios y seguimiento.

Los medios de comunicación, interesados por las alternativas y los proyectos del nuestro centro.

A medida que el Modelo de Calidad se va implantando en el centro, aprendemos un lenguaje común y se definen los procesos más importantes del centro:

- a. Procesos en relación con la enseñanza-aprendizaje (de ámbito curricular).
- b. Procesos en relación con la gestión y funcionamiento del centro.

La percepción del centro por la sociedad evoluciona positivamente y tiene repercusión en la demanda y aumento de la matrícula.

### ¿CUÁLES HAN SIDO ESTAS DECISIONES QUE HAN HECHO ASOCIAR LA CALIDAD A NUESTRAS AULAS?

Algunas de ellas:

- Ofertar un nuevo servicio: horario alternativo, de 8:00 a 15:15 h.
- Ser más abiertos a la comunidad de padres y preguntarles (encuestas) por el grado de satisfacción que nos permite “otra visión del centro”.
- Innovar y desarrollar proyectos con una visión europea.
- Comunicar y difundir nuestras experiencias (revistas, periódicos, paneles, folletos).
- Atender las quejas, sugerencias y opiniones.

De todas estas decisiones, la más importante es obtener buenos resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando el rendimiento escolar y el avance en capacidades y valores. Esta información es la más relevante de todos los procesos.

¿QUÉ SITUACIONES SE HAN IDO CREANDO EN NUESTROS CENTROS QUE SON PROPIAS DE LA CULTURA DE CALIDAD?

Identificar la misión, visión y valores.

Son de algún modo la declaración escrita que explica las razones de nuestro centro: ¿qué somos?, ¿qué queremos ser? ¿qué valores regulan el funcionamiento del centro?

### **Misión**

- Nuestra identidad e intenciones.

“Somos un centro público, situado en el centro histórico de Burgos, con larga trayectoria educativa. Estamos comprometidos con el Modelo Europeo de Calidad, que nos ayuda a impulsar y mejorar nuestra oferta educativa. Potenciamos la educación integral de nuestros alumnos y el fomento de la educación en valores. Asumimos el trabajo en equipo y la aplicación de nuevas estrategias educativas. Ofertamos nuevas y diferentes alternativas de horario y continuamos mejorando físicamente el centro”.

### **Visión**

- Procesos de cambio para los próximos 4 años.
  - > Proyectar una imagen positiva del centro a partir de los resultados de nuestros alumnos y de una buena gestión.
  - > Mejorar nuestras estrategias de aprendizaje e incorporar al currículum dos lenguas extranjeras e Informática.
  - > Potenciar el trabajo en equipo, la comunicación y la coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.
  - > Consolidar definitivamente el horario alternativo y dotar al centro de mejoras físicas.

### **Valores**

- Disposición para llevar a cabo la misión y visión.
  - > Trabajo en equipo, desarrollando la comunicación y la información.
  - > Compromiso de la comunidad educativa en el logro de estos fines.
  - > Responsabilidad compartida en las decisiones y actividades del centro.
  - > Actitudes positivas en el trabajo cotidiano.

## PROCESOS Y PLANES DE CALIDAD

Llamamos procesos a las actividades que avanzan el centro y tipifican un modelo de trabajo.

Estos procesos están sistematizados en el centro y compartidos por toda la comunidad.

Implican: analizar, planificar, aplicar estrategias, evaluar.

### **Procesos que avanzan el modelo de enseñanza-aprendizaje**

- Desarrollo de proyectos de centro.
- Orientación, tutoría, integración y servicios a la comunidad.
- Programación y evaluación.

### **Procesos de organización, gestión y coordinación docente**

- Gestión del comedor, biblioteca, actividades complementarias y de periodo vacacional.
- Clima y relaciones en el centro.
- Organización del centro.
- Recursos, mantenimiento y utilización del centro.
- Percepción del centro: reconocimiento, difusión, quejas.

## ¿CÓMO CONCRETAMOS ANUALMENTE LOS PROCESOS DE CALIDAD?

El Equipo Directivo se anticipa en la planificación y estrategia.

Acogemos a los nuevos profesores en el mes de septiembre y les damos formación.

Valoramos la memoria de junio y partimos de los puntos débiles.

Definimos las áreas de mejora.

Analizamos estas áreas y las concretamos en planes de acción.

## EJEMPLO DE PROCESO PROYECTOS DEL CENTRO: PEC, PCC, PGA

Tenemos un plan de acción cuyo nombre es: Mejora de la sistematización de la PGA, del Proyecto Curricular, del PEC y de la programación de aula.

Se pretende:

- Experimentar un registro de observación que han elaborado los profesores.
- Dar a conocer el PCC y el PEC a los nuevos compañeros.
- Sistematizar los procesos de Calidad a través de la PGA.

- Experimentar la nueva secuencia de Matemáticas y Lengua.
- Diseñar un folleto resumen de los procesos de Calidad para difundirlo a la comunidad escolar.

Estas propuestas serán evaluadas teniendo en cuenta los criterios de Calidad.

### **Referencia a los criterios de calidad**

- 2-a.** El PEC se elaboró tras el análisis de las necesidades del centro.
- 2-b.** La misión, visión y valores del centro se incorporan al PEC, PCC y PGA y estos reflejan los principios y la metodología de Gestión de Calidad.
- 2-c.** Los proyectos institucionales son conocidos por toda la comunidad educativa.

### **Problemática del proceso**

Tener en cuenta a los nuevos compañeros al principio de curso, para presentarles nuestros proyectos institucionales y nuestro modelo de mejora. Estas premisas, que son aceptadas por todos, a veces no se resuelven bien por la falta de tiempo en el inicio de curso. Quizá sea necesario que haya unos responsables de esta labor.

### **Responsables**

- Equipo Directivo, CCP, Consejo Escolar.

### **Resultados que se esperan**

- Asumir los proyectos por los nuevos compañeros.
- Revisión de los proyectos del centro.
- Criterios comunes entre los proyectos.
- Incorporación del Modelo de Calidad.

### **Indicadores que valoran el proceso**

- Valorar el conocimiento y cumplimiento del PEC y PCC.
- Número de modificaciones de los proyectos.
- Número de reuniones empleadas.

### Evaluadores

Documentos Evaluac. Trimestral	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.
Incorporaciones del registro de observación del aula.			
Compañeros que han conocido el PEC y PCC. Grado de satisfacción.			
Decisiones que se han incorporado al Modelo de Calidad.			
Estrategias Lengua y Matemáticas.			
Realizaciones del nuevo folleto.			

### INICIATIVAS DE CALIDAD

- 1989-90** Comienza el acondicionamiento físico del centro.
- 1990-91** Proyecto de Formación en Centros: Reforma de la Educ. Infantil-LOGSE.
- 1991-92** Realización del Proyecto Educativo de Centro.
- 1992-93** Elaboración del Proyecto Curricular.  
Proyecto de Formación en Centros: Elaboración del Proyecto Curricular.  
Comienzo del comedor escolar.
- 1993-94** Proyecto de Formación en Centros. MEC. Elaboración del Proyecto Curricular.  
Se comienza a entregar el plan de actividades mensuales.
- 1994-95** Seminario de Lenguaje. Centro de Profesores.  
Primer premio de publicaciones: El Proyecto Curricular y la Formación del Claustro. CEP.  
Primera edición de la Semana de la Música.
- 1995-96** Seminario de Matemáticas. CEP.  
Junta de Castilla y León. Innovación educativa: la ciudad como recurso educativo.  
Publicación del libro "El Proyecto Curricular y la Formación del Claustro".
- 1996-97** Seminario de Matemáticas. CEP.  
Proyecto Innovación Junta de C. y L.: El conocimiento de las ciudades castellano-leonesas.  
Premio Ejército Regional y Nacional.  
Comienza a impartirse Inglés en el primer ciclo de Educación Primaria.  
Primer Plan Anual de Mejora: La tutoría y las recuperaciones.

- 1997-98** Proyecto de Innovación Junta de Castilla y León: La ciudad y los más pequeños.  
 Segundo Plan Anual de Mejora: Trabajo sobre valores.  
 Los proyectos como estrategia en el aula. CEP.  
 Comienza a impartirse Inglés en los niveles de 4 y 5 años de Educación Infantil.
- 1998-99** Tercer Plan Anual de Mejora: Los agrupamientos flexibles en 1º ciclo de Primaria.  
 Publicación del libro “Trabajo sobre valores”.  
 Comienza el Modelo E.F.Q.M.  
 Comienza el horario alternativo en Educación Infantil.
- 1999-00** Seminario de Informática CEP.  
 Cuarto Plan Anual de Mejora: El trabajo en equipo y la búsqueda de criterios.  
 Primer premio de Poesía de Castilla y León.  
 Implantación del Inglés desde los 3 años.
- 2000-01** Proyecto de Innovación Junta de Castilla y León: Libros antiguos.  
 Implantación del E.F.Q.M. desde la PGA.  
**PREMIO PLAN ANUAL DE MEJORA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN.**  
 Implantación de una segunda lengua extranjera (Francés) en 4 y 5 años.
- 2001-02** **PREMIO PLAN ANUAL DE MEJORA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN.**  
 Proyecto de Innovación Junta de Castilla y León: El cómic.
- 2002-03** **PREMIO NACIONAL DE CALIDAD**  
 Formación en centros: Literatura Infantil en Europa.  
 Proyecto de Innovación Junta de Castilla y León: El oficio de Arqueólogo.  
 Sexto Plan de Mejora: Actividades de Ocio y Tiempo Libre.
- 2003-04** Proyecto Comenius: Come together.  
 Formación en centros: ¿Sirve para algo la filosofía?  
 Séptimo Plan de Mejora: Las tareas escolares como interacción familia-escuela.
- 2004-05** Proyecto Comenius: Come together.  
 Formación en centros: Los constructores de catedrales y monasterios.  
 Octavo Plan de Mejora: Convivencia escolar.  
 Plan de Innovación: Buscando a Verne en la biblioteca y en la red.

**2005-06** Proyecto Comenius: Come together.

Formación en centros: ¿Sirve para algo la filosofía?

Formación en centros: La atención a la diversidad en el Colegio Público Río Arlanzón.

Noveno Plan de Mejora: Mi escuela es una comunidad.

# Experiencias “Plan de Mejora”

**D.<sup>a</sup> Elpidia Ibáñez García**

**COLEGIO CONCERTADO  
“SANTO ÁNGEL”. PALENCIA**



## 1. Localización del plan de mejora

### 1.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

**Nombre del Centro:** Santo Ángel. Concertado

**Código del Centro:** 34001637

**Dirección:** Avda. Manuel Rivera, 15, 34002 PALENCIA

**Teléfono:** 979 720 408

**Fax:** 979/720408

Correo electrónico: [santoangel@angelinas.org](mailto:santoangel@angelinas.org)

### 1.2 DATOS DE DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

#### a. ¿Dónde estamos?

El Colegio “Santo Ángel” de Palencia está localizado en:

- Calle: Avda/ Manuel Rivera; zona: centro de la ciudad.
- Entorno: dos parques públicos (“Salón de Isabel II” y “Huerta Guadián”), un polígono residencial localizado detrás de la vía férrea, zonas de viviendas, tiendas, bares,...
- Barrio joven de un nivel socio-económico medio.

DATOS, HECHOS Y FECHAS SIGNIFICATIVAS PARA EL CENTRO

- Nuestro colegio celebra como fecha importante las fiestas del colegio “Fiestas del Ángel” (octubre),
- Fiesta de los Fundadores: el 17 y el 21 de mayo.
- En el mes de diciembre se organiza una marcha al monte, en la que participan profesores, padres y alumnos con un fin benéfico a favor de algún proyecto destinado a las misiones.



- El grupo “sembradores de estrellas” (grupos Santo Ángel), visita a los enfermos del Hospital San Telmo para felicitarles las fiestas navideñas.
- En el mes de enero celebramos el día de la Paz, acto al que invitamos a las familias.

### b. ¿Quiénes somos?

El Colegio “Santo Ángel de la Guarda” tiene como Entidad Titular a la Congregación de Hermanas del Ángel de la Guarda, fundada por el Padre Luís Ormières en Francia en el año 1839. El fin de la Congregación es la *educación de los niños y los jóvenes*, caracterizándose desde su fundación por la *preferencia hacia los sectores más necesitados*.



Educamos para liberar al hombre desde su interior y potenciar todas sus facultades y aptitudes en orden a conseguir una sociedad más justa y más humana donde se haga realidad el respeto mutuo, la convivencia pacífica y la fraternidad universal.

### c. ¿Qué queremos?

Nos proponemos colaborar con la familia y la sociedad en el ejercicio de la función educativa a través de:

- Una educación integradora de la persona que ayude a los alumnos a descubrir, potenciar y desarrollar sus posibilidades, que propicie el crecimiento de su dimensión social y que potencie el desarrollo de su dimensión ética y trascendente.
- Un profundo respeto a la persona.

### d. ¿Cómo nos relacionamos?

Queremos integrar en nuestro Centro, a padres, profesores, alumnos, familias y entorno y abrirnos como Comunidad Educativa a aquellos sectores que favorecen la educación.

## 1.3. ANTECEDENTES DEL PLAN DE MEJORA

*“Que un alumno aprenda no depende sólo de él sino de la ayuda recibida y de cómo ésta se ajusta a cada tarea de aprendizaje”.*

He aquí las razones que han justificado nuestro PM:

- Nuestro Centro pretende transmitir una serie de valores que se encuentran explícitos en su Carácter Propio o Ideario. Entre ellos destacamos la atención a las diferencias individuales de nuestros alumnos, su equilibrio emocional y afectivo (autoestima y autocontrol), una convivencia (comunicación) basada en el valor de la paz, respeto y tolerancia.

- Queremos crear en nuestro centro ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de nuestro alumnado.
- Creemos que para que exista una calidad y eficacia en nuestra labor docente es prioritario contar con un clima de convivencia en el aula y en el centro que favorezca el aprendizaje, así como una mayor participación e implicación de los alumnos, profesores y familias en la vida del centro.
- Fomentar la relajación, la calma, la serenidad,... un estilo de vida que ayude a nuestros alumnos a disfrutar de todo lo que hacen, sienten, viven, en definitiva, de lo que son.
- Pero estamos convencidos de que lo que intentamos que sientan los niños lo debe sentir uno mismo. El educador es referente afectivo y emocional, modelo para los niños, reflexión que nos ha llevado a cuidar nuestra formación permanente en este campo para ser modelos de lo que queremos transmitir.
- El profesorado del Centro entiende que está integrado en un equipo humano en el que el aporte de cada uno mejora el resultado final.
- La evaluación positiva de algunas experiencias relacionadas con el tema de nuestro PM nos ha hecho sentir la necesidad de continuar este trabajo.



Por todo lo expuesto anteriormente, hemos llevado a cabo este PM de Atención a la Diversidad, con el fin de que nuestro Centro esté al servicio de las capacidades de los alumnos, elevando así la calidad de la enseñanza y ayudándoles a conformar su identidad personal, a vivir en Sociedad y a *“abrir la mente y el corazón para aceptar las diferencias”*.

## 2. Autoevaluación

### 2.1 METODOLOGÍA

La visión que preside la elaboración de este PM está enmarcada en una perspectiva ecológica, que concibe al Centro como una unidad funcional de intervención y que subraya la importancia de los procesos y de las interrelaciones.

Por ello, **la autoevaluación ha sido tarea de toda la Comunidad Educativa**, quien, a lo largo del curso y en sesiones especiales al finalizar el mismo, ha revisado cómo se han ido desarrollando las propuestas de actuación planteadas, qué se ha conseguido con ellas y qué se ha aprendido en el proceso, utilizando, para ello, una metodología abierta y flexible.

## 2.2. DESARROLLO

Para llevar a cabo esta autoevaluación nos hemos servido de:

- Cursos de Formación del Profesorado.
- Observación diaria en clase.
- Revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pruebas de competencia curricular colectivas e individuales.
- Informes pedagógicos individualizados y Sociogramas.
- Pruebas psicológicas grupales e individuales.
- Coordinación con las familias, EOEP, Psicólogos,...
- Entrevistas con los alumnos.

## 2.3 RESULTADOS

### 2.3.1. Puntos fuertes y áreas de mejora

Los resultados obtenidos en nuestra autoevaluación nos han ayudado a descubrir las necesidades de nuestro Centro, **explícitas en la justificación del plan**, así como a convencernos plenamente de que las **áreas de mejora propuestas** son las más idóneas para conseguir crear en nuestro centro, ambientes de aprendizaje que respondan a las diversas necesidades de nuestros alumnos.

### 2.3.2. Criterios de priorización y áreas de mejora

**1. Formación del profesorado** para concienciarle sobre la importancia de:

- Conseguir nuestro *bienestar físico y emocional*, una buena convivencia en el centro, de manera que la *atención a la diversidad se realice de manera consciente y responsable*.

**2. Participación y coordinación** de todas las personas implicadas en la mejora de la atención a la diversidad.

**3. Seguimiento individualizado de los alumnos con problemas de conducta:**

- Creando en el aula un clima de silencio, escucha, practicando (en clase/familia) *técnicas de relajación/respiración*, trabajando la inteligencia emocional y la autoestima de nuestros alumnos.

**4. Organización, aplicación y seguimiento de los apoyos educativos** (alumnos con problemas de aprendizaje).

**5. Realización de actividades en torno a la diversidad cultural** (Atención a los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas).

## 3. Planificación y desarrollo

### 3.1. OBJETIVOS

#### Objetivo 1

- **Formar al profesorado** concienciándole sobre la importancia de trabajar su bienestar físico y emocional y de crear una buena convivencia en el centro, de manera que la atención a la diversidad se realice de manera consciente y responsable.

#### Objetivo 2

- Conseguir una mayor **participación y coordinación** de todas las personas implicadas en la mejora de la atención a la diversidad.

#### Objetivo 3

- Potenciar el **seguimiento individualizado** de los alumnos con problemas de conducta.

#### Objetivo 4

- Atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje con un apoyo **educativo sistemático, planificado y registrado** en el expediente del alumno.

#### Objetivo 5

- Facilitar la **integración de los alumnos inmigrantes y minorías étnicas** con necesidades de apoyo sociocultural.

### 3.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

A través de las reuniones semanales (los miércoles) se han ido analizando las distintas actividades reflejadas en el Plan.

Estas reuniones se han realizado:

- Por ciclos**, en la que el coordinador del mismo hacía de enlace con el coordinador del Plan.
- Por etapas**, para revisar y analizar resultados.
- Reuniones conjuntas** de todos los miembros del plan, para elaborar líneas comunes de acción.



Los criterios psicoevolutivos y lúdicos han estado en la base de nuestro PM, por lo que hemos proporcionado a nuestros alumnos actividades organizadas de acuerdo a sus intereses y a su madurez psicológica.

Hemos potenciado la escucha activa y crítica sobre las técnicas aplicadas (relajación/respiración) y hemos posibilitado las relaciones interpersonales.

Hemos tenido presente, sobre todo en las primeras etapas, la relación entre el educador y el niño, cuidando el equilibrio emocional y afectivo, imprescindible para un buen desarrollo en el resto de las áreas.

La coordinación con la familia ha sido un elemento vital en nuestro PM.

Como criterio organizativo hemos contemplado posibilidades para dar un apoyo logopédico a los alumnos con dificultades en la pronunciación, bien desde el centro o bien derivándoles a un especialista.

Las diferentes ponencias previstas en el Plan, nos han permitido profundizar y asimilar los contenidos teóricos para una posterior puesta en práctica de los mismos.

### 3.3. ACTUACIONES REALIZADAS Y TEMPORALIZACIÓN

#### Objetivo 1

- Formar al profesorado para concienciarle sobre la importancia de trabajar su bienestar físico y emocional y de crear una buena convivencia en el centro, de manera que la atención a la diversidad se realice de manera consciente y responsable.

#### ACTUACIONES REALIZADAS

- Cursos de formación del profesorado: “Convivencia y participación”, “Bienestar físico y emocional del docente”, “Desarrollo del lenguaje oral”, “Habilidades sociales” y “Modificación de conducta”.  
**Responsable:** Director de la ESO.  
**Temporalización:** Trimestralmente.
- “V Jornadas de la calidad educativa”.  
**Responsable:** Dirección Provincial.  
**Temporalización:** Octubre de 2004.
- Comunicación sobre novedades relacionadas con la Atención a la Diversidad.  
**Responsable:** Dirección.  
**Temporalización:** A lo largo del curso.
- Conferencia: “La violencia en las aulas”.  
**Responsable:** Director de la ESO y Escuela de Padres.  
**Temporalización:** Primer trimestre.
- Participación en cursos organizados por el CFIE: “Modificación de conducta y apoyo a la familia”.  
**Responsable:** Orientadora EPO.  
**Temporalización:** Segundo trimestre.

- Coordinación con el Equipo de Apoyo de Atención a la Diversidad.  
**Responsable:** Orientadores EPO Y ESO.  
**Temporalización:** A lo largo del curso (según necesidades).
- Reuniones informativas sobre el proceso de Atención a la Diversidad.  
**Responsable:** Propietaria del proceso.  
**Temporalización:** Trimestralmente.
- Tener a disposición personal la legislación vigente sobre el tema que nos ocupa. (Tablón de anuncios).  
**Responsable:** Dirección.  
**Temporalización:** A lo largo del curso.

## Objetivo 2

Conseguir una mayor participación y coordinación de todas las personas implicadas en la mejora de la atención a la diversidad.

### ACTUACIONES REALIZADAS

#### Familias

- Reuniones colectivas de información general.
- Entrevistas individuales con las familias para coordinar el proceso de enseñanza de sus hijos.  
**Responsable:** Tutores y Departamento de Orientación.  
**Temporalización:** Al comienzo de curso y a lo largo del mismo.

#### Profesores

- Reuniones por ciclos.  
**Responsable:** Coordinadores.  
**Temporalización:** Dos al trimestre.
- Entrevistas Tutores/Departamento de Orientación.  
**Responsable:** Tutores y Departamento de Orientación.  
**Temporalización:** Al comienzo de curso y según las necesidades.
- Claustros generales: información del Plan de Mejora.
- Consejo Escolar: aprobación y seguimiento del mismo.  
**Responsable:** Dirección.  
**Temporalización:** Al comienzo de curso y final de curso.
- Coordinación profesores de apoyo/Departamento de Orientación/tutores.  
**Responsable:** Departamento de Orientación.  
**Temporalización:** Una vez al trimestre y según necesidades.



### Alumnos

- Entrevistas individuales Tutor/ Departamento de Orientación.  
**Responsable:** Orientadores.  
**Temporalización:** Una vez al trimestre y cuando sea necesario.
- Participación de los delegados en alguna de las reuniones de claustro.  
**Responsable:** Director de ESO.  
**Temporalización:** Una vez al trimestre.
- Participación de alumnos de la ESO en la resolución de conflictos de convivencia.  
**Responsable:** Director de ESO.  
**Temporalización:** Cuando surjan conflictos.

### Otras entidades

- Reuniones con Asistentas Sociales (Protección de Menores).  
**Responsable:** Orientadores.  
**Temporalización:** Cuando surja alguna dificultad.
- Coordinación con los EOEPs. (MEC) y de Atención Temprana.  
**Responsable:** Director de ESO.  
**Temporalización:** Cuando se considere necesario.
- Entrevistas con Psicólogos del SACYL y particulares.  
**Responsable:** Tutores y Orientadores.  
**Temporalización:** Cuando surja alguna necesidad.
- Asesoramiento de los Equipos de Apoyo de Atención a la Diversidad.
- Coordinación con distintos especialistas: logopedas, fisioterapeutas,...  
**Responsable:** Orientadores.  
**Temporalización:** Frecuentemente.
- Unidad de Programas (Programa de absentismo escolar).  
**Responsable:** Tutores y Orientadores.  
**Temporalización:** Ante problemas relacionados con el programa.



### Objetivo 3

Potenciar el seguimiento individualizado de los alumnos con problemas de conducta.

#### ACTUACIONES REALIZADAS

- Evaluación inicial: ¿Qué alumnos presentan problemas de conducta?
- Evaluación continua: problemas de conducta que van surgiendo a lo largo del curso.
  - Responsable:** Tutores y Orientadores.
  - Temporalización:** Comienzo de curso y a lo largo del mismo.
- Aplicación de pruebas de personalidad.
- Entrevistas individuales con los alumnos.
  - Responsable:** Orientadores.
  - Temporalización:** A lo largo del curso y según necesidades.
- Coordinación tutor/familia/departamento de orientación.
  - Responsable:** Tutores y Orientadores.
  - Temporalización:** A lo largo del curso y según necesidades.
- Elaboración y aplicación de programas de modificación de conducta.
- Coordinación con psicólogos, asistentes sociales, Protección de Menores, ...
  - Responsable:** Orientadores y Tutores.
  - Temporalización:** Cuando se considere necesario.
- Técnicas de relajación/respiración con los alumnos con problemas de conducta.
- Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional.
  - Responsable:** Tutores y Orientadores.
  - Temporalización:** Media hora semanal y en pequeños grupos.

### Objetivo 4

Atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje con un apoyo educativo sistemático, planificado y registrado en el expediente del alumno.

#### ACTUACIONES REALIZADAS

- Evaluación inicial: ¿Qué alumnos necesitan apoyos?
  - Responsable:** Tutores.
  - Temporalización:** Primera quincena de octubre.

- Aplicación de pruebas para detectar dificultades de aprendizaje y de integración.

**Responsable:** Orientadores.

**Temporalización:** Al comienzo de curso y cuando se solicite.

- Organización de los apoyos según criterios preestablecidos.
- Distribución del tiempo para cada alumno o grupo de alumnos.

**Responsable:** Tutores, Orientadores y Profesores de Apoyo.

**Temporalización:** Octubre.

- Registros diarios sobre las actividades realizadas y sobre el proceso del alumno.

- Elaboración de informes trimestrales.

**Responsable:** Profesor de Apoyo.

**Temporalización:** Diariamente y una vez al trimestre.



- Coordinación frecuente con las familias/ tutor/profesor de apoyo/departamento de orientación.

**Responsable:** Orientadores.

**Temporalización:** Una vez al trimestre y cuando se solicite.

- Grupo de apoyo flexible (1º y 2º de ESO).

**Responsable:** Orientador.

**Temporalización:** Doce horas semanales.

- Intercambio de información con los Orientadores de los Centros, de donde nos lleguen alumnos con dificultades.

- Solicitud a los EOEPs de diagnósticos sobre las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos.

- Coordinación con Psicólogos, Entidad de Protección de Menores, monitores de pisos de acogida...

- Coordinación con distintos especialistas implicados en el proceso de intervención educativa.

**Responsable:** Tutores y Orientadores.

**Temporalización:** Al comienzo de curso y cuando sea necesario.

## Objetivo 5

Facilitar la integración de los alumnos inmigrantes y minorías étnicas con necesidades de apoyo sociocultural.

## ACTUACIONES REALIZADAS

- Elaboración de un Plan de Acogida para el Alumnado inmigrante.  
**Responsable:** Directores, Orientadores y Equipo de Mejora.  
**Temporalización:** Curso 2002/2003.
- Actividades de acogida y dinámicas de integración en el aula.  
**Responsable:** Tutores.  
**Temporalización:** Al comienzo de curso y a lo largo del mismo.
- Apoyo y asesoramiento a las familias.  
**Responsable:** Dirección, Tutores y Orientadores.  
**Temporalización:** Al comienzo de curso.
- Participación en el programa de absentismo escolar.  
**Responsable:** Orientadores.  
**Temporalización:** Del uno al siete de cada mes.
- Actividades de enriquecimiento intercultural.  
**Responsable:** Tutores.  
**Temporalización:** A lo largo del curso.
- Actividades de relajación/respiración.  
**Responsable:** Orientadora.  
**Temporalización:** Media hora semanal.
- Coordinación con el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (En el Área de Inmigrantes).  
**Responsable:** Tutores y Orientadores.  
**Temporalización:** Al comienzo de curso y cuando sea necesario.

## ACOGIDA DE NUESTROS ALUMNOS INMIGRANTES

Hemos procurado acogerles con cariño. Darles la BIENVENIDA en su grupo clase. Estar cerca de ellos. Asignarles un “TUTOR/ES-ALUMNO/S”, para que se sientan “arropados” (respetando su individualidad). Entrevistarlos con su familia. Revisar su expediente, evaluar su nivel educativo y ofrecerles una respuesta educativa de acuerdo a sus necesidades y HACER QUE SE SIENTAN “A GUSTO ENTRE NOSOTROS”.



### 3.4 RESPONSABLES Y EQUIPO DE MEJORA

El Equipo de Mejora, ha procurado el desarrollo fluido de las sesiones de trabajo grupal, potenciando el debate, la reflexión y facilitando información teórica y práctica sobre el tema, registrando las actas de las sesiones, coordinando las actividades previstas y participando en la elaboración final del informe o memoria del mismo.

Destacamos como aspecto importante la integración del PM en la dinámica del centro, participando en el mismo, no sólo el Equipo de Mejora, sino toda la comunidad educativa: profesores, familias, alumnos, personal no docente y entorno.

### 3.5 RECURSOS Y ASESORAMIENTO RECIBIDO

#### Recursos personales

- Equipo Directivo, Profesor Tutor y de Apoyo, Orientadores y profesores especialistas.
- Administradora, secretario y cuidadores.

#### Recursos materiales

- Pruebas suficientemente reconocidas en el mercado.
- Fichas para trabajar las distintas dificultades de aprendizaje y de conducta, registros del proceso de atención a la diversidad.
- Material generado por los programas CONPA y proyecto TÉCNICAS DE RELAJACIÓN/RESPIRACIÓN.
- Otros.

#### Asesoramiento y apoyo externo

- Asesoras del CFIE y EOEPS, Protección de Menores y CEAS, Unidad de Programas Educativos del MEC, Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (Inmigrantes) y Asesor de Compensatoria y Gabinetes Psicológicos.

### 3.6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Este plan de mejora se ha desarrollado tal y como lo programamos; no obstante, queremos señalar que se han ido añadiendo muchas actividades, fruto de la creatividad de los profesores y alumnos mayores (tercer ciclo de primaria y ESO) y de la ilusión que éstos han ido sembrando a lo largo de su desarrollo, entre las que citamos:

- **“El minuto de silencio”** antes de comenzar la clase, para concentrarse en la realización de sus tareas.
- Los sencillos **ejercicios de tensión/relajación** para liberar las tensiones producidas a lo largo de la jornada.

- Los **“amigos de la relajación”**, actividad a través de la cual un grupo de alumnos de la ESO, voluntariamente, se convertían en profes de los peques del colegio regalándoles con mucho entusiasmo una hora de su tiempo libre los viernes por la tarde; actividad muy gratificante.
- Algunos alumnos de **6º de EP, 1º y 2º de ESO, padres y profesores**, han participado en una mesa redonda titulada **“relajación para todos”** y dirigida a profesores participantes en un curso de “salud laboral del profesorado”, organizada por el CFIE de Palencia y en otra titulada “paz interior, convivencia y participación” dirigida a los profesores del colegio, a las familias y a los alumnos de la ESO.
- Se ha realizado un **dossier** con costumbres, comidas, bailes, fiestas,...propias de cada uno de los **países de los que proceden los alumnos inmigrantes matriculados en nuestro centro**.
- Destacamos, como aspecto importante la participación de los alumnos de la ESO en la **“mediación de conflictos”**.
- Las actividades **“AMIGOS de la lectura y del cálculo”** ha sido una actividad valorada muy positivamente.

Para el seguimiento y evaluación del Plan, se han diseñado distintos instrumentos de evaluación: fichas cumplimentadas por profesores, alumnos, familias y alumnas de prácticas, entrevistas con familias,... otros.



## 4. Resultados

### EN EL ALUMNADO, EN EL CENTRO Y EN EL ENTORNO

El Plan ha tenido un impacto directo en el funcionamiento y organización interna del Centro, del alumnado y de las familias, integrándose en la P.G.A, tratándose en reuniones de coordinación de Ciclos, Claustros, Consejo Escolar, Escuela de Padres, CFIE de Palencia, así como en las programaciones de aula.

Las valoraciones que hacen los profesores, familias, alumnos, alumnas de prácticas, se encuentran en las memorias del programa CONPA y del proyecto “técnicas de relajación/respiración” (cuya copia se encuentra archivada en el centro), no obstante, queremos destacar la valoración positiva que se deduce de la evaluación de todas las actividades desarrolladas en nuestro PM.

**Sobre el PRIMER OBJETIVO: Formar al profesorado.**

- El nivel de participación en los cursos desarrollados ha sido alto, participando en ellos activamente.
- Alto grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a la escucha atenta, diálogo paciente y comprensión por parte de los profesores.

**Sobre el SEGUNDO OBJETIVO: Participar y coordinarnos.**

- El número de entrevistas entre tutores, departamento de Orientación y familias de alumnos con dificultades educativas y/o de conducta, ha ido aumentando.
- El número de acuerdos tomados en la coordinación interciclos ha tenido una repercusión muy positiva en la educación de nuestros alumnos.
- El número de conflictos en la convivencia ha disminuido y aquellos que han surgido, se han podido solucionar con más calma y con la participación del grupo de mediación de conflictos (alumnos de la ESO).
- El porcentaje de familias satisfechas con la intervención del centro en las dificultades de sus hijos, ha sido alto (encuesta a las familias).

**Sobre el TERCER OBJETIVO: Realizar un seguimiento individualizado a los alumnos con problemas de conducta.**

- El número de alumnos que, a través de un programa de modificación de conducta, consiguen integrarse en el grupo y centrarse en el trabajo, ha ido aumentando.
- El porcentaje de familias que colaboran en los programas de modificación de conducta elaborados, ha sido alto.
- El porcentaje de profesores satisfechos con el seguimiento del alumno (coordinación Tutor/Dpto de Orientación) es, también muy alto.

**Sobre el CUARTO OBJETIVO: Ofrecer apoyo educativo sistemático, planificado y registrado a los alumnos con dificultades de aprendizaje.**

- El grado de satisfacción de los alumnos con respecto a los apoyos educativos es alto.
- El porcentaje de alumnos que aprueban el curso tras el refuerzo educativo es medio-bajo.
- El grado de satisfacción de las familias con respecto al apoyo educativo que reciben sus hijos en el centro es medio-alto.

### **Sobre el QUINTO OBJETIVO: Integrar a los alumnos inmigrantes y minorías étnicas con necesidades de apoyo sociocultural.**

- El grado de satisfacción de las familias con respecto a la acogida de sus hijos en el centro es muy alto.
- El grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a las actividades realizadas en torno a la diversidad cultural es muy alto.
- El porcentaje de alumnos con un alto nivel de integración en su grupo es muy alto.

## 5. Valoración y Conclusiones

- **La formación impartida al profesorado** sobre temas relacionados con la Convivencia, la importancia de la relajación en el docente, el desarrollo del lenguaje oral en el niño, las técnicas de modificación de conducta y las habilidades sociales ha contribuido a la actualización del profesorado, suministrándonos diversos elementos formativos y propiciando los espacios y tiempos que han hecho posible la reflexión sobre la propia práctica docente. Al desarrollo de habilidades para trabajar en grupo y a promover la autonomía del profesorado, posibilitando la continuidad de nuestra formación y autoformación, aproximándonos a situaciones de investigación en el aula.
- **La coordinación y participación de todas las personas** implicadas en el Plan de Mejora de Atención a la Diversidad nos ha ayudado a establecer relaciones de colaboración entre los distintos colectivos que han intervenido en la educación. A estar abiertos al entorno aportando todos los recursos posibles y recibiendo del resto de la comunidad. A comprobar que, en un clima de confianza y apoyo mutuo, se facilita la toma de decisiones.
- **En cuanto al seguimiento individualizado** de alumnos con problemas de conducta, todas las técnicas utilizadas: de relajación/respiración, mediación de conflictos, entrevistas individuales con el alumno, con la familia, con especialistas,... han contribuido a ayudar al alumno con estas dificultades, a superarlas, aumentando su autoestima y favoreciendo, así, la convivencia en el centro. A establecer relaciones más frecuentes con la familia y con los apoyos externos.
- **La organización, aplicación y seguimiento de los apoyos educativos** (alumnos con problemas de aprendizaje), ha contribuido a conseguir mejores resultados académicos en los alumnos con dificultades de aprendizaje y, sobre todo, una mayor integración de los mismo en su grupo/clase, al sentirse aceptados en su "diversidad".

- **La realización de actividades** en torno a la diversidad cultural ha resultado muy interesante facilitando la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado. Promoviendo la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una enseñanza de calidad para todo el alumnado que acceda a nuestro centro. Potenciando los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas. Impulsando la coordinación y colaboración con otras instituciones, administraciones, asociaciones no gubernamentales para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas al colectivo de inmigrantes.

#### VALORACIÓN FINAL

- La participación del profesorado en el PM de Atención a la Diversidad ha sido activa y responsable. Cada uno ha ido aportando ideas, tiempo y dedicación personal a los proyectos comunes.
- El trabajo realizado hasta ahora ha servido para adquirir una mayor mentalización y formación en este campo.
- En cuanto a la adecuación a la modalidad de formación, creemos que ha sido la más adecuada para trabajar la convivencia en el centro.

#### PROPUESTAS DE MEJORA

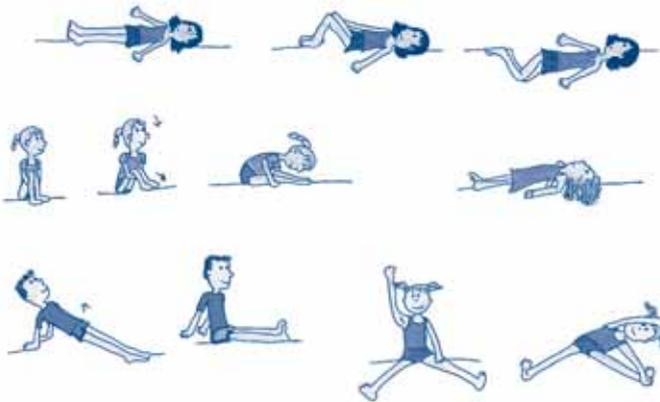
- Invitar al profesorado y a las familias para seguir formándose en este campo de atención a la diversidad.
- Continuar con las técnicas de relajación en los cursos ya iniciados en ellas y generalizarlas a los niveles superiores (segundo y tercer ciclo de primaria), así como en contextos más amplios (intercambios con otros centros). Integrarlas dentro de las técnicas de estudio de los alumnos de la ESO.
- Seguir realizando actividades en torno a la diversidad cultural que favorezcan la integración de nuestros alumnos y la interculturalidad.
- Continuar con actividades de refuerzo, ampliación y modificación de conducta.

## Reflexión Final

Nuestro Plan no es algo estático, sino más bien el comienzo de un largo camino iniciado con mucha ilusión y con muchas ganas de ir superándonos en nuestra tarea educativa. Nos empuja la certeza y la ilusión de que todas las actividades programadas y trabajadas, repercutirán en la construcción de una Sociedad basada en el valor de la PAZ, de la CONVIVENCIA, DE LA INTERCULTURALIDAD, DEL RESPETO AL OTRO Y DE LA ACEPTACIÓN DE LO DIFERENTE.

Ilustraciones: Cristina Castaño Vallejo

(Alumna del colegio. 3º ESO)



## Anexo I. Decálogo del buen profesor

1. Mantiene siempre una actitud de serenidad y calma.
2. Habla lentamente y utiliza un tono suave.
3. Crea, con su propia actitud, un ambiente de escucha atenta.
4. Sabe dejar hablar al silencio.
5. Tiene un vocabulario muy imaginativo para estimular a los niños.
6. Interviene ante los conflictos con una actitud dialogante.
7. Se le conoce por su paciencia.
8. Anima y refuerza positivamente a sus alumnos.
9. Busca el momento adecuado para corregir y lo hace con cariño.
10. Valora a sus alumnos por lo que son y no por lo que hacen.

## Anexo II. Cuestionario de revisión personal

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE E. PRIMARIA

EVALUACIÓN

- ¿Transmito a mis alumnos con mi actitud calma, serenidad, tranquilidad,...?
- Hago un listado de las veces que he conseguido un autocontrol ante situaciones estresantes en clase.
- Trucos que he utilizado para conseguir este autocontrol (contar hasta diez, respirar profundamente, practicar sesiones de relajación...).
- Mi actitud ante mis alumnos y / o padres, ¿está libre de prejuicios?
- Enumero los conflictos que se han producido en mi clase. En mi intervención ante ellos ¿He sabido encontrar el momento adecuado para solucionarlos?

## Anexo I. Hoja de “vitaminas” (familia)

PROYECTO DE TÉCNICAS DE RELAJACIÓN/RESPIRACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA  
COLEGIO SANTO ÁNGEL - PALENCIA  
ENERO 2005

### Vitaminas de relax

#### Querida familia

*“La mejor manera que los adultos tenemos para enseñar a los niños es practicando nosotros mismos” (Liz Lark).*

**Buenos días-buenas tardes.**

**Hasta luego-hasta mañana.**

Consideramos muy importante el cómo nuestros alumnos llegan, **saludan, finalizan las jornadas de trabajo** y se **despinden**.

#### Para realizar en casa

- Reforzar positivamente los saludos.
- Utilizar música relajante para liberar tensiones.



## JUEGA Y RELÁJATE CON TU HIJO/A

### El Gato

**En casa:** Para comenzar, el adulto le indica al niño que piense en un gato y verbaliza las consignas para invitarle después a jugar a ser el gato.

Hay que explicar algunos términos para facilitar la comprensión.

- **Estirar:** Hay que hacerse lo más grandes posible alargando los brazos todo lo que podamos.
- **Inspirar:** Meter el aire por la nariz.
- **Espirar:** Hacer que el aire salga por la boca.

**Verificar que el niño conoce las partes del cuerpo que va a mover.**



## Beneficios

Estira todo el cuerpo, fortifica los músculos de los brazos y de la cara a la vez que los relaja. Fortifica las cuerdas vocales. Se flexiona la columna, se estira todo el torso el cual recibe un masaje y un aporte de energía. La espalda se fortalece y se hace más flexible.

*“Cuanto más atareado te encuentres, más necesario será que incorpores técnicas de relajación a tu horario cotidiano” (Alix Kirsta).*

## V Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León

8 DE FEBRERO DE 2006

ARÉVALO (ÁVILA)

PLAN DE MEJORA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### “Abre tu corazón y tu mente para aceptar lo diferente”

*“Toda persona tiene cabida dentro del concepto de diversidad, desde las más capaces hasta las más necesitadas, las que viven en ambientes sociofamiliares “ricos” y las que se desenvuelven en ambientes desfavorecidos, las que forman parte de las minorías étnicas culturales y las de las mayorías” (Garanto, 1994)*

#### 1. PRESENTACIÓN

**Elpidia Ibáñez García**, directora General

**Irene Acero Fernández**, coordinadora del Plan

**Irene Calvo del Río**, alumna de 3º ESO

**Alicia Presencio Herrero**, alumna de 2º ESO

#### Reflexión

*“Maestro: tienes muchos alumnos y alumnas, ¿quién es tu preferido?”*

#### 2. TÍTULO DEL PLAN

*“Abre tu corazón y tu mente para aceptar lo diferente”.*

#### 3. UN RECORRIDO POR NUESTRO CENTRO

**a.** ¿Dónde estamos?

Avenida Manuel Rivera, 13 (Palencia).

**b.** ¿Quiénes somos?

Hermanas del Santo Ángel de la Guarda.

**c. ¿Qué hacemos?**

Una educación integradora de la persona que ayude a los alumnos a descubrir, potenciar y desarrollar sus posibilidades, que propicie el crecimiento de su dimensión social y que potencie el desarrollo de su dimensión ética y trascendente.

**d. ¿Cómo nos relacionamos?**

Integrando en nuestro Centro a padres, profesores, alumnos, familias, entorno y abriéndonos como Comunidad Educativa a aquellos sectores que favorecen la educación.

4. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA DE CALIDAD

**Justificación**

- Valores explícitos en el carácter propio: atención a las diferencias individuales de nuestros alumnos, su equilibrio emocional y afectivo (autoestima y autocontrol), una convivencia basada en el valor de la paz, respeto y tolerancia.
- Crear ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de nuestros alumnos ofreciéndoles respuestas adaptadas a sus necesidades.
- Fomentar la calma, la relajación, la serenidad,...
- El educador, referente afectivo y emocional, modelo para los niños.
- Trabajo en equipo.
- Evaluación positiva de algunas experiencias: formación del profesorado.

5. ÁREAS DE MEJORA Y OBJETIVOS

- Formación del profesorado.
- Participación y coordinación.
- Seguimiento individualizado a los alumnos con problemas de conducta.
- Organización, aplicación y seguimiento de los apoyos educativos.
- Integración de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas.

6. TRES RAMAS DE UN MISMO TRONCO COMÚN (ACTIVIDADES)

**• Proyecto de relajación/respiración**

*Aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en octubre de 2004.*

- > Entradas y salidas con música relajante y/o toma de consciencia de su propio cuerpo.

- > Hábitos posturales.
- > Sesiones de relajación.
- > Intervención/modelado (decálogo del profesor y cuestionario de revisión).
- > Atención a la diversidad (Alumnos con dificultades de aprendizaje y/o conductuales).
- > Hoja familiar: “Vitaminas de paz, calma, serenidad, silencio, armonía y descanso”.
- > Amigos de la relajación.
- > Trabajos de investigación: pensamiento positivo, momento presente, autoestima, risoterapia, relajación, respiración,...
- > Mesas redondas: “Relajación para todos” y “Paz interior, convivencia y participación”.
- > Otras.

• **Programa CONPA (Convivencia y Participación)**

- > Equipo de mediación de conflictos.
- > Tutorías: enseñar a pensar, a ser personas, a convivir y a decidir.
- > Convivencias (Semana cultural. D. Quijote de la Mancha: Concursos).
- > Actividades de intercambio entre cursos del mismo nivel.
- > Amigos de la lectura y del cálculo (1º y 2º ESO).
- > Charlas formativas.

• Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante

- > Actividades de acogida

**Te contamos:**

ACOGIDA DE NUESTROS ALUMNOS INMIGRANTES

- Hemos procurado acogerles con cariño, enseñarles el colegio: aulas, patios, comedor,... y presentarles a los profesores, compañeros, personas con las que han de relacionarse.
- Darles la **bienvenida** en su grupo de clase.
- Estar cerca de ellos, interesarnos por su “historia” (con mucho respeto), compartir las costumbres de su país y enseñarles las nuestras.
- Asignarles un **“Tutor/es-Alumno/s”**, para que les acompañen, les ayuden, les apoyen,... para que se sientan “arropados” (respetando su individualidad).

- Entrevistarnos con su familia para conocer su situación, aconsejarles, ayudarles,...
- Revisar su expediente, evaluar su nivel educativo y ofrecerles una respuesta educativa de acuerdo a sus necesidades.
- **Hacer que se sientan “A gusto entre nosotros”.**
  - Elaboración de un dossier con las costumbres, comidas, bailes, fiestas,... propias de los países de los que proceden nuestros alumnos inmigrantes.
  - Dinámicas de integración en el aula.
  - Participación en el programa de absentismo escolar.
  - Coordinación con el Equipo de Apoyo de Atención a la Diversidad (Área de inmigrantes).



### 9. EXPERIENCIAS

- Algunas fotos, hoja familiar “Vitaminas de paz, calma, serenidad,...”, decálogo del profesor y cuestionario de revisión del mismo.
- Vídeos de alumnos de E. Infantil: 3 años y amigos de la relajación

### 10. METODOLOGÍA DE TRABAJO

### 11. TEMPORALIZACIÓN (EL CURSO 2004/05)

### 12. RECURSOS INTERNOS Y EXTERNOS, ASESORAMIENTO Y APOYO EXTERNO

- Recursos internos: personales y materiales
- Asesoramiento y apoyo externo

### 13. MATERIALES GENERADOS A LO LARGO DE SU DESARROLLO

### 14. RESULTADOS

- Impacto en el centro, en el alumnado y en el entorno
- Resultados constatados
- Propuestas de mejora

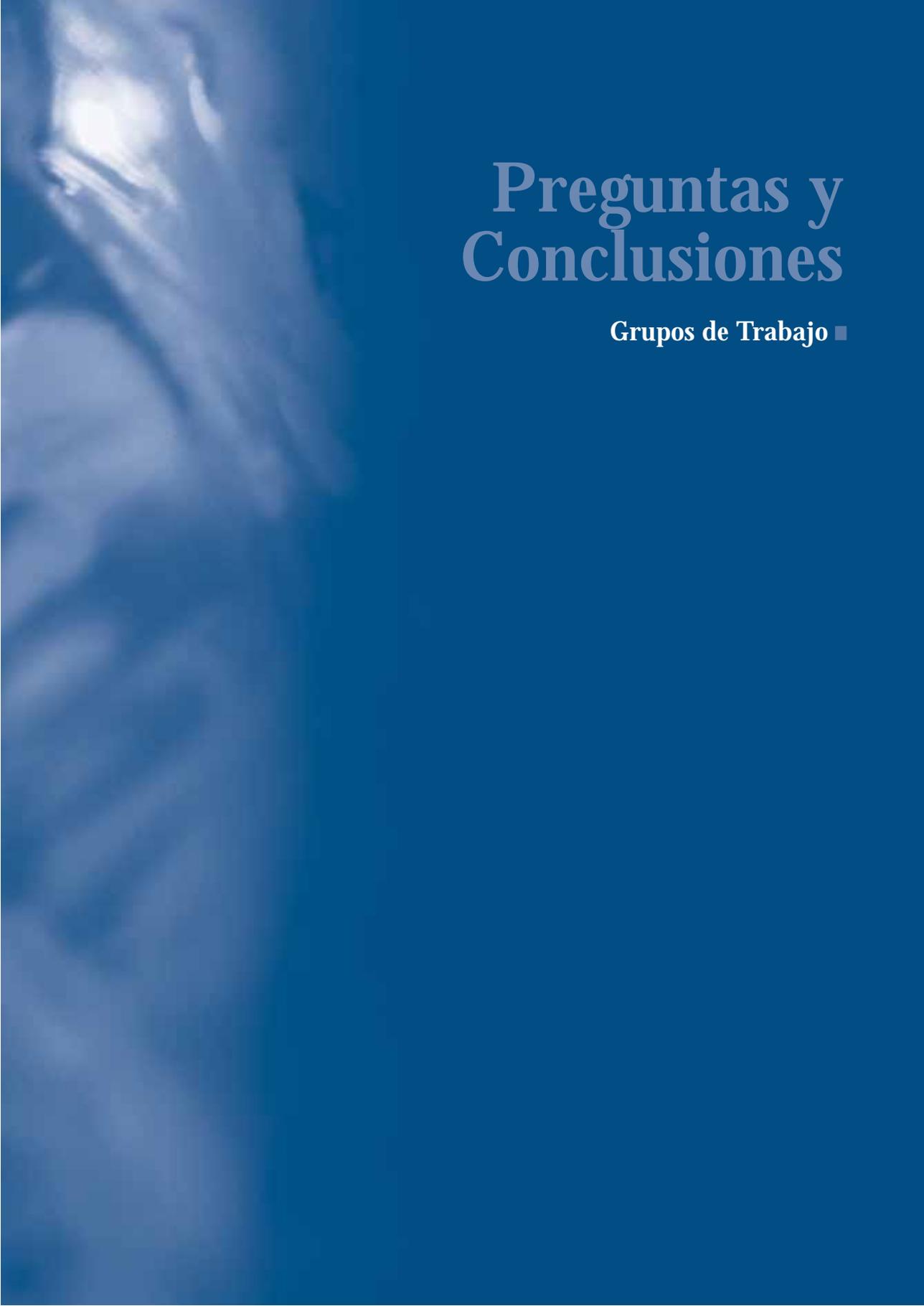
### 15. RESPONSABLES Y EQUIPO DE MEJORA

16. CONCLUSIÓN/REFLEXIÓN FINAL

Nuestro Plan no es algo estático, sino más bien el comienzo de un largo camino iniciado con mucha ilusión y con muchas ganas de ir superándonos en nuestra tarea educativa. Nos empuja la certeza y la ilusión de que todas las actividades programadas y trabajadas, repercutirán en la construcción de una Sociedad basada en el valor de la **Paz**, de la **Convivencia**, de la **interculturalidad**, del **respeto al otro** y de la **aceptación de lo diferente**.

17. LAS TRES MARAVILLOSAS RESPUESTAS





# Preguntas y Conclusiones

Grupos de Trabajo ■



## Preguntas iniciales a debate

GRUPO DE TRABAJO A

### **Planes de Mejora de los Centros Educativos**

Los Planes de Mejora de los Centros Educativos configuran una eficaz vía institucional para el impulso de la calidad educativa en los centros y servicios del sistema educativo.

Su mejor desarrollo y adecuación, así como el impulso de la participación de la Comunidad Educativa en su elaboración y aplicación, contribuyen al éxito y mejor cumplimiento de las funciones de estos centros y servicios.

#### **Cuestiones Específicas**

1. En su opinión, ¿qué personas o instituciones deben intervenir en un Plan de Mejora?
2. Para que los Planes de Mejora se desarrollen con éxito, ¿qué es necesario?
3. Dada la escasa cultura del concepto de calidad y autoevaluación existente entre los profesionales de la educación, ¿qué estrategias se deberían seguir desde los centros para superar las reticencias frente a la participación y lograr una mayor implicación en los planes de mejora?

#### **Cuestiones Transversales (comunes para todos los grupos)**

1. ¿Cómo inciden los Planes de Mejora en el impulso de la Calidad?
2. ¿Qué aportaciones novedosas propone para el impulso de la Calidad Educativa?

## Conclusiones a las preguntas

GRUPO DE TRABAJO A

### Planes de mejora de los centros educativos

#### 1.

---

- Es necesario un liderazgo claro que impulse el proceso.
- El Equipo Directivo debe ser capaz de implicar a toda la comunidad.
- Es necesario un proceso de mejora continua.
- El uso de la evaluación externa debe formar parte de un proceso interno del centro educativo.
- Es necesario una auditoría (evaluación externa) con el fin de que el centro disponga de los datos pertinentes.
- Es necesario la figura del impulsor que forme equipo y que sea capaz de delegar.
- Deben participar todos los sectores de la Comunidad Educativa y comunidades locales del entorno, así como la Inspección Educativa, el Área de Programas y por supuesto el Equipo Directivo y el Claustro.
- Para que el Claustro se implique es necesario que antes se haya creado una cultura de mejora.

#### 2.

---

- a.** Es necesario un tipo de relaciones y de talante:
  - > Equipo Directivo del lado de los profesores.
  - > Profesores del lado de los alumnos.
  - > Padres que confíen en los educadores.
  - > Alumnos capaces de dejarse ayudar.
- b.** Es necesario una técnica de procedimiento: ¿Planes de utilidad?
- c.** Mediadores, a diferentes niveles entre las necesidades percibidas y la mejora deseada.

Es necesario considerar la figura del profesor que tiene ilusión por educar a las personas y hay que lanzar este mensaje a las familias. Se precisa formación de padres y de profesorado.

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

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

### 3.

Se deben crear planes de mejora que sean realizables y que sirvan para que un área o parcela del centro funcionen mejor.

Es necesaria una teoría y técnica actual basada en:

- Formación.
- Dirección organizativa.
- Visitas al entorno.

Se necesita un impulso total desde estancias superiores. El profesorado está desilusionado por falta de reconocimiento. Hay que motivar al profesorado que siempre ha tenido ansias de mejora.

Es necesario partir de la percepción que cada gente tiene de la realidad educativa.

## Preguntas iniciales de debate

GRUPO DE TRABAJO B

### Planes de Acción Tutorial. Tutoría y Orientación

La articulación de Planes de Acción Tutorial resulta un proceso clave para los centros educativos.

Por medio de estos planes se trabajan acciones transversales al proceso educativo: la gestión del grupo de alumnos, la gestión de la relación con las familias, la detección de necesidades específicas y la formación en valores.

#### Cuestiones Específicas

1. ¿Qué papel juega, en el momento actual, la tutoría en los centros educativos?
2. Las transformaciones sociales que estamos viviendo en los últimos años, han modificado, las funciones del tutor/a. ¿Qué funciones debe tener el tutor/a?  
¿Con qué apoyos, recursos, disponibilidad horaria debería contar?
3. ¿Debería propiciarse una mayor coordinación entre el tutor/a y las familias?

**Cuestiones Transversales (comunes para todos los grupos)**

1. ¿Cómo inciden los Planes de Acción Tutorial y la Orientación en el impulso de la Calidad?
2. ¿Qué aportaciones novedosas propone para el impulso de la Calidad Educativa?

## Conclusiones a las preguntas

### GRUPO DE TRABAJO B

#### Planes de acción tutorial. Tutoría y orientación.

**Cuestiones específicas:**

**1.**

- Existe una gran diferencia entre el papel que juega la tutoría en E. Primaria, en donde se contemplaría como una función más del maestro, y el papel que juega en ESO en donde la tutoría quedaría menos integrada dentro de a la labores del profesor.

El alumno de Primaria necesita principalmente una persona de “referencia” a la que acudir, en caso de necesidad.

En Primaria la tutoría está centrada en técnicas de aprendizaje y en ESO se diversifica más: orientación personal y profesional.

- Disonancia entre teoría y realidad en la tutoría de ESO, puesto que aunque existe una hora establecida la realidad indica que es mayor el tiempo que se precisaría para la realización de las tareas tutoriales ( tutoría de grupo, tutoría personal, tutoría con las familias,...). Cabe aquí apuntar que en Primaria no existen ni tiempos ni lugares para la tarea tutorial, los medios y recursos dependen mucho de la voluntad de quien desarrolle dicha función.
- Existe un déficit de formación de las personas que desarrollan la tutoría. Esto es más acusado en ESO debido al déficit de formación pedagógica que tiene el profesorado de esta etapa. También se constata que cuando se oferta formación específica para los tutores el índice de participación es muy bajo.

**2.**

- Se constata que en ESO, con los grupos de diversificación la tarea de tutoría es más fácil de realizar. La causa de esto puede ser debida a: la propia organización de la tutoría (2 horas) y el hecho de que las áreas se organizan en ámbitos (con lo cual el mismo profesor imparte varias áreas y está más presente y de manera más continuada con los alumnos).

Convendría avanzar para toda la ESO, sobre todo en el primer ciclo, en la reducción de áreas y de número de profesores que pasa por cada grupo.

- Elección de los tutores. Muchas veces se realiza sin criterios adecuados (el último que ha llegado).
- La Administración debería reconocer la complejidad y esfuerzo que supone la tutoría. Encontramos dificultad en la manera de realizar este reconocimiento, de todas las formas consideramos que no sería el económico el principal, habría que estudiar otras formas (liberación horaria, etc...).
- Necesidad de una existencia de Planes de Acción Tutorial que contemplaran tanto vertical como horizontalmente una programación global de los contenidos a desarrollar.

Es importante también que a los centros se les de autonomía en este tema (no todos los centros tienen iguales necesidades): organización de tiempos de tutoría y de tiempos de reunión de profesores, contenidos,...

- Se plantea la posibilidad que la tarea tutorial no corresponda únicamente a un profesor, que pueda ser compartida por varios (esto podría aliviar la dificultad de esta tarea pero precisaría de más tiempos para coordinación).
- También se apuntó la posibilidad de que el tutor no solo trabajara con grupos de alumnos, sino también con grupos de padres o con grupos de profesores.

### 3.

- Sí. Existe la dificultad por falta de horarios dentro de la organización actual. Otros opinan que está bien así puesto que siempre existe información suficiente a las familias. También se señala la necesidad de la incorporación en los centros de la figura del Trabajador Social.
- Aparece la necesidad de que exista un Orientador en el centro en todas las etapas (actualmente sólo existe en ESO y no en Infantil y Primaria), lo cual no quiere decir que se prescindiera de los equipos externos (pero reduciendo su labor a las tareas de coordinación, seguimiento y apoyos). En los centros concertados de Infantil y Primaria lleva años existiendo la figura del Orientador con resultados positivos para alumnos y el centro. Algunos eran partidarios de mantener los equipos externos para asegurar todo lo que es coordinación, conocimiento y seguimiento de las diferentes realidades.

Importante es que su labor esté enfocada a lo personal y profesional, basándose en las aptitudes del alumno y actuando proactivamente.

## Preguntas iniciales de debate

GRUPO DE TRABAJO C

### **Participación de la Comunidad Educativa**

La participación social en la gestión de sistemas complejos, como el educativo, es síntoma de una cultura organizativa madura orientada hacia criterios de calidad total.

Dotar al sistema educativo de los mejores medios de canalización de la participación de la Comunidad Educativa potencia el desarrollo de oportunidades de mejora más coherentes y cercanas a necesidades y expectativas compartidas.

#### **Cuestiones Específicas**

1. ¿Cómo potenciar la participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa en la vida del centro?
2. ¿Se fomentan estructuras organizativas de participación en el aula?

#### **Cuestiones Transversales (comunes para todos los grupos)**

1. ¿Cómo incide la Participación de la Comunidad Educativa en el impulso de la Calidad?
2. ¿Qué aportaciones novedosas propone para el impulso de la Calidad Educativa?

## Conclusiones a las preguntas

GRUPO DE TRABAJO C

### **La participación de la comunidad educativa**

#### **Cuestiones específicas**

#### **¿Cómo potenciar la participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa en la vida del centro?**

Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de la participación en el Centro Educativo.

Fomentar la participación de forma transversal en las distintas asignaturas, haciendo mayor hincapié en las tutorías.

Presentar y explicar las líneas que sigue el centro educativo a toda la Comunidad Educativa, haciendo que ésta se implique en el Centro en cuestión

Actualmente se piensa que un alumno no tiene madurez o capacidad para tomar decisiones para representar a sus compañeros. La Comunidad Educativa en general ha de concienciarse de que los alumnos tienen capacidad para participar. Ofreciendo medios que faciliten la participación éstos participarían.

Los padres se impregnarían del espíritu participativo al ver que sus hijos participan en su propia educación, y viceversa.

La participación se debe fomentar desde los cursos inferiores: infantil y primaria.

La inspección debe velar porque las estructuras participativas se cumplan en los distintos centros.

Fomentar las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos

Fomentar las Asociaciones de Alumnos.

Dar flexibilidad en horarios, proyectos educativos, etc.

Dar una mayor importancia a las estructuras de participación: que las funciones sean “reales”, no sólo burocráticas.

Implicación real de los profesores en la participación. Estos, en ocasiones, participan “obligados”. Que se tome conciencia de la importancia que tiene la participación

Implicación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos: su participación “real” es reducida.

Los centros deberían recoger información, opiniones y sugerencias de la comunidad educativa. Se crearía así un proyecto reflexionado y consensuado.

¿Se fomentan estructuras organizativas de participación en el aula?

Dependerá del profesor de cada materia y/o del alumnado del aula en cuestión.

Se dan en distintos centros delegados de padres de aula.

La elección de delegados ha perdido, en muchas ocasiones, su carácter democrático. Se ha llegado incluso a politizar.

Las funciones de los delegados residen en la representación de su clase. Estas funciones desvarían en muchos casos y los delegados pasan a tener funciones impuestas por el tutor o la dirección, lejos de la representación.

### Cuestiones Generales

#### **¿Cómo incide la Participación de la Comunidad Educativa en el impulso de la Calidad?**

La satisfacción de la Comunidad Educativa es un aspecto muy importante en la calidad, por tanto, la participación es esencial

El centro debe establecer, primeramente, un análisis de la situación. A partir de este análisis, establecer unos objetivos y por último hacer una evaluación. La Comunidad Educativa debe participar y trabajar en estos tres procesos. Su participación y consenso será esencial para poder hablar de calidad.

La Calidad no solo implica los resultados académicos, sino también la formación de la persona. Educando a participar en el centro educativo, los estudiantes aprenderán a participar en la sociedad.

### **¿Qué aportaciones novedosas propone para el impulso de la Calidad Educativa?**

Aplicar, por parte de la Administración, las medidas necesarias que permitan la participación de la Comunidad Educativa. Dar facilidades.

Aplicación real de lo que es debatido en los distintos órganos.

Facilitar la participación: que la participación en la educación se considere asunto justificable en la vida laboral: liberación horaria, etc. (Para reuniones de órganos de gobierno o consultivos, como el Consejo Escolar, entrevistas con tutores, etc.)

## Preguntas iniciales de debate

GRUPO DE TRABAJO D

### **La formación del profesorado, padres y alumnado**

La formación de los agentes implicados en el desarrollo de acciones para la mejora del sistema es vital para su buen funcionamiento y para su continua actualización. El proceso de formación constituye una acción estratégica para el cambio y el impulso de la calidad del sistema educativo.

### **Cuestiones Específicas**

1. ¿Cómo dotar al profesorado de las estrategias y recursos necesarios para afrontar los nuevos retos que la sociedad y la diversidad del alumnado demandan actualmente?
2. ¿Qué modalidades de formación de Padres/Madres se pueden potenciar en un centro?
3. ¿Qué aspectos de la formación del alumnado deben potenciarse para que la participación en su proceso formativo sea activo y crítico?

### **Cuestiones Transversales (comunes para todos los grupos)**

1. ¿Cómo incide la formación del profesorado y la de los padres en el impulso de la Calidad?
2. ¿Qué aportaciones novedosas propone para el impulso de la Calidad Educativa?

### Conclusiones a las preguntas

GRUPO DE TRABAJO D

#### La formación del profesorado, padres y alumnado

##### Cuestiones específicas

Respuestas a cuestiones específicas:

##### 1ª ¿CÓMO DOTAR...?

Las estrategias son siempre parecidas, por lo que se necesitan novedades en metodología. Más actualización en tecnologías. Formación específica por zonas y centros.

En tecnología hay recursos para la formación en exceso, y existe un estudio para detectar necesidades por zonas y centros.

La formación inicial en secundaria es deficitaria, ya que el CAP es insuficiente.

En cuanto a la formación de los padres se habla en general de dejadez. En su empresa se realizan más de 6.000 horas de prácticas para alumnos, pero que son insuficientes porque lo que se demanda en empresa son especialistas finalistas con Master, y dominio de dos lenguas, no como aparecen ahora, que casi son los que no encuentran otra cosa.

Se apunta, no obstante, que en la FP está todo muy bien con lo que ya hay.

Otro apunte es la crítica a profesores que imparten lo que no dominan, que no son objetivos, que no tienen vocación, y que a veces faltan al respeto con una imagen de prepotencia. La vocación se detecta en infantil pero no en el profesorado de secundaria.

Se comenta la desigualdad entre unos CAP y otros. Además, en la fase de prácticas, no se conoce un sólo caso de fracaso. Sería bueno obligar a realizar cursos de CAP a los mayores. Se detecta más presencia en los CFIES de profesorado de Infantil y Primaria. Es preciso distinguir entre la formación vocacional y la ocasional.

##### 2ª Y 3ª ¿QUÉ MODALIDADES..? ¿QUÉ ASPECTOS...?

Se expresa la queja de que los padres que se forman son siempre los mismos.

Las AMPAS deben formar y no sólo dedicarse a temas extraescolares. La Administración debe forzar a las AMPAS.

Aparece una crítica hacia las AMPAS acusándolas de forzar a la administración sobre temas que no son educativos, como el programa Madrugadores, salud bucodental, campaña de vacunación, etc, etc...

Se apunta que quizá se vuelcan en la escuela demasiados problemas familiares y sociales.

La escuela es de todos, es de la comunidad educativa, y existen centros que no ven bien que los padres se formen.

Se opina que es precisa una mejor utilización de las tutorías, y promover más sus capacidades.

Son necesarias actividades que dinamicen, que sean atractivas, tanto a nivel individual como colectivo. Han de contribuir en el aumento de madurez y responsabilidad. Y deben realizarse de una forma periódica, con métodos constantes desde el período de Infantil. Sin duda, el grado de autonomía aumentará siendo un beneficio para la formación académica y personal.

## Preguntas iniciales de debate

GRUPO DE TRABAJO E

### Selección del Profesorado

La selección del profesorado es un proceso normativa y administrativamente establecido, que se encarga de una regulación objetiva de la entrada del principal agente para el desarrollo de la acción educativa: el profesorado.

### Cuestiones Específicas

1. ¿Qué profesorado requiere un sistema de calidad?
2. El acceso a la función docente: ¿Sería necesaria una especialización docente y didáctica en la formación del profesorado además de la titulación requerida?

### Cuestiones Transversales (comunes para todos los grupos)

1. ¿Cómo incide la selección del profesorado en el impulso de la Calidad?
2. ¿Qué aportaciones novedosas propone para el impulso de la Calidad Educativa?

### Conclusiones a las preguntas

GRUPO DE TRABAJO E

#### **La selección del profesorado**

Cuando hablamos de un profesorado para un sistema de calidad tenemos que plantearnos qué profesorado queremos y cómo se consigue.

Necesitamos un profesorado con una adecuada formación inicial, que incluya una formación pedagógica además de la científica. Esto es especialmente urgente en el profesorado de Secundaria que carece por completo de este tipo de formación.

Si esta formación ha de darse en la Universidad (a través de créditos de libre elección orientados hacia la docencia, por ejemplo), será preciso que se establezca una conexión entre ésta y los centros docentes.

Es también fundamental que en la formación de los futuros docentes haya un periodo de prácticas serio y bien estructurado.

Es preciso atender a la formación permanente del profesorado, especialmente en la adquisición de habilidades de comunicación que faciliten la relación con el alumnado actual, que le permitan adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad. Debería plantearse una formación permanente adecuada a las necesidades y exigencias del profesorado.

Especialmente importante es el reconocimiento social del profesorado. El sistema necesita un profesorado motivado, ilusionado, que cuente con los recursos necesarios para el desarrollo de su tarea y con el pleno respaldo de la Administración.

Y habrá que abordar también con seriedad la evaluación del profesorado, aunque hay dudas de que esté preparado para ello.

En cuanto al sistema de acceso, parece evidente que el actual no ha resultado eficaz. ¿Cuál sería el óptimo? Podría plantearse una fase de prácticas (en torno a dos años) con un riguroso sistema de evaluación. En todo caso, sería deseable que el profesorado de la enseñanza pública y el de la enseñanza concertada tuvieran las mismas exigencias en el sistema de acceso a la docencia.





# Asistentes al Seminario

Por sectores y organizaciones ■



## Asistentes

### V SEMINARIO DEL CONSEJO ESCOLAR

#### “La evaluación de la calidad en el sistema educativo”

ARÉVALO, 8 DE FEBRERO DE 2006 (HOTEL LAS FUENTES)

Sector	Organización	Asistente
Organización	Presidente	D. Pedro Bringas Arroyo
	Vicepresidente	D. Jesús M. <sup>a</sup> Palomares Ibáñez
	Secretario	D. Isaac Losada Ferrero
	Secretario Suplente	D. <sup>a</sup> María Araújo Maté
	ATD	D. José Ignacio Niño Encinas
Profesores	STEs	D. José Antonio García Alegre
	STEs	D. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> Teresa Pérez Alonso
	STEs	D. <sup>a</sup> Natividad Alonso Elvira
	STEs	D. Pedro Pigazo Villegas
	CSI-CSIF	D. Antonio Martín Mateos
	CSI-CSIF	D. Fabián Hoyos Guinaldo
	FE de CC.OO	D. José Antonio Becerril Conejo
	FSIE	D. <sup>a</sup> Carmen Gómez-Galarza Ladrón de Guevara
Padres	CONFAPACAL	D. <sup>a</sup> Mercedes Fernández Portugal
	CONFAPACAL	D. José Luis Cea Argüello
	CONFAPACAL	D. Jesús F. Murias Granell
	CONFAPACAL	D. Luis Javier Alonso García
	CONFAPACAL	D. <sup>a</sup> Esperanza Rodríguez Blanco
	CONFAPACAL	D. Carmelo San Segundo González
	CONFAPACAL	D. José Fernández Méndez
	CONFAPACYL	D. Enrique Pérez Herranz
Alumnos	FADAE	D. Andrés García González
	FADAE	D. Mario Martínez Roncero
	FADAE	D. Miguel García Sanz
	FADAE	D. <sup>a</sup> Blanca Jiménez Cuadrillero
	FADAE	D. Alfonso Gutiérrez Aguado
	FADAE	D. <sup>a</sup> Rosa M. <sup>a</sup> Iglesias Conde
	FADAE	D. <sup>a</sup> Judith Andrés Gallego
	FADAE	D. <sup>a</sup> Beatriz Fernández Tessier
	FADAE	D. Rubén González Montoro

Sector	Organización	Asistente
PAS	FETE-UGT	D. Feliciano Fuertes Prieto
	CC.OO.	D. <sup>a</sup> Esperanza Lobato López
CC. PP.	FERE- E. y G.	D. Antonio M. Guerra Pardo
	FERE - E. y G.	D. Gregorio de Frutos Sanz
	FERE - E. y G.	D. C. Ricardo Bernardo Redondo
	FERE - E. y G.	D. Leandro Roldán Maza
CC.SS.	UGT	D. Ángel del Carmen Escolar
	CC.OO	D. <sup>a</sup> Ana Rosa Bárcena Díez
	CC.OO	D. Manuel Estacio Vigará
	CC.OO	D. José Ramón Bodega Santos
OO.EE.	CECALE	D. Jaime Villagrà Herrero
	CECALE	D. José Luis Marcos Rodríguez
Admon. Educativa		D. Galo Álvarez Sanz
		D. <sup>a</sup> Victoria Ruiz de León Laje
Admon. Local		D. José Pampliega de la Torre
PP. R. Prestigio	P.R.P.	D. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> Francisca Calleja González
	P.R.P.	D. Teobaldo Para Benito
	P.R.P.	D. Manuel Rivera Lozano

PONENTES INVITADOS

Nombre y Apellidos	Cargo	Centro	Localidad
D. Manuel Álvarez Fernández	Coordinador	Las Acacias	Madrid
D. Luis Díaz González	Director	C.P. Río Arlanzón	Burgos
D. José Manuel de la Fuente Aguado	Jefe Estudios	C.P. Río Arlanzón	Burgos
D. <sup>a</sup> Elpidia Ibáñez García	Directora	C.C. Santo Ángel	Palencia
D. <sup>a</sup> Irene Acero Fernández	Orientadora	C.C. Santo Ángel	Palencia
D. <sup>a</sup> Irene Calvo	Alumna	C.C. Santo Ángel	Palencia
D. <sup>a</sup> Alicia Presencio	Alumna	C.C. Santo Ángel	Palencia

### ASISTENTES POR PARTE DE LAS DIRECCIONES GENERALES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

<b>Dirección general</b>	<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Cargo</b>
Coordinación, I. y P.PEE.	D. <sup>a</sup> Carmen Belén Martínez Fdez.	
Recursos humanos	D. <sup>a</sup> Gloria Tejedor Pérez	Jefe Sección
Formación profesional E I.E.	D. <sup>a</sup> Rocío Milano Núñez	

### ASISTENTES POR PARTE DE LAS DIRECCIONES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN

<b>Dirección Provincial</b>	<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Cargo</b>
Ávila	D. Santiago Rodríguez Sánchez	Jefe Area Inspección E.
	D. Javier García Benedicte	Jefe Area Programas EE.
	D. Angel Guisández Martín	ATD
Burgos	D. José Faustino Díez Bernal	Asesor
	D. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> Pilar Alonso Díez	Inspectora de Educación
	D. <sup>a</sup> Emma Díez Bernal	A.T.D. Area Programas
León	D. Jesús Víctor Díez Peña	Inspector de Educación
	D. Benito del Campo Argüello	Jefe Area Programas
	D. Tomás González Martínez	Inspector de Educación
Palencia	D. Manuel Medina Vaquero	Jefe Area Programas
	D. Sabino Herrero del Campo	Inspector
	D. Juan M. <sup>a</sup> Caminero Melero	ATD
Salamanca	D. <sup>a</sup> Soledad Sánchez Gascón	
	D. Ladislao Castro Ramos	
	D. Juan Manuel Sánchez Conejero	
Segovia	D. Javier López-Escobar Anguiano	Jefe Area Programas E.
	D. Antonio Escudero Díez	Jefe Area Inspección E.
	D. <sup>a</sup> Pilar Martín García	ATD Area Programas
Soria	D. Juan Carlos Pérez Pérez	Inspector de Educación
	D. Pedro Cuesta Arancón	ATD Área Programas
Valladolid	D. <sup>a</sup> Aurora Montes Santa Olalla	
	D. <sup>a</sup> Cristina de la Fuente Sánchez	ATD
	D. <sup>a</sup> Emilia Gil Martín	
Zamora	D. José Luis Barroso Moreno	
	D. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> Victoria Fraile Galán	
	D. <sup>a</sup> Goretti Bris García	





