



- **A CARTA CABAL**

**Carmen Agudo García**

**El modelo de la EFQM de excelencia en organizaciones educativas**

- **DEBATE EDUCATIVO**

**La mejora de los centros.  
Dos modelos autonómicos**

- **ENTREVISTA**

**Marc Le Bris**

**Los países europeos en busca  
de la eficacia perdida**

**Dossier: Los planes  
de mejora educativa**



**Publicaciones del Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias"**

**Director:** Juan Luis Cordero Ceballos.

**Jefe de Redacción:** Rafael García Alonso.

**Edita:**

Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias".

General Ricardos, 179.

28025 Madrid.

Tn. 91 525 18 93.

Fax: 91 525 58 88.

Página web:

<http://www.educa.madrid.org/crif.acacias>

Correo electrónico:

[crif.acacias@educa.madrid.org](mailto:crif.acacias@educa.madrid.org)

**Diseño y maquetación:**

Compañía Europea Digital Press.

Tel. 91 676 04 27

**Impresión:** Gráficas Berlín

Calle Berlín, 21.

28980. Parla (Madrid).

Tn. 91 605 31 60.



**Depósito Legal:** M-20818-2007

**ISSN:** 1887-8148

**Fotos, montajes e ilustraciones:**

José Cuerva Moreno: 1, 14, 67, 68.

Lisi. F. Prada: 28 dr,

Rafael García Alonso: 3, 4, 39, 40, 47 dr, 61,

Eva Jiménez Melendo: 60.

Eva J. Rodríguez Romero: 45, 46

Jorge Zorrilla: 16, 34, 35.

Cortesía de los autores: 6, 7, 9, 13, 20, 22, 29,

31, 32, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47 izq,

49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59.

Imágenes obtenidas con 12, licencia Creative

Commons: 10, 11, 12, 23, 24, 28, 28 i zq.

**EDITORIAL**

Por fin, buenas noticias en educación.....3

**A CARTA CABAL**

*El modelo de la EFQM de excelencia en organizaciones educativas*

**Carmen Agudo García**.....4

**DEBATE EDUCATIVO**

**La mejora de los centros. Dos comunidades autónomas**.....6

*Mejora de la calidad educativa en Castilla y León*

**M<sup>a</sup> del Pilar González García**

*Calidad certificada en Institutos de Educación Secundaria de Castilla-La*

*Mancha: Un futuro hecho realidad*

**Jacinto Rodríguez Cuesta**

**ENTREVISTA**

*Los países europeos en busca de la eficacia educativa perdida.*.....9

**Marc Le Bris. Una entrevista de Juan Luis Cordero.**

**DOSSIER: Los planes de mejora educativa** .....15

*El impacto de las evaluaciones internacionales en España. El caso de PISA*

**José Manuel Lacasa** .....16

*El profesor es el factor clave*

**Inger Enkvist** .....20

*Nuevas perspectivas para la formación y el apoyo del profesorado.*

**Juan Luis Cordero Ceballos** .....22

*La mejora de la convivencia escolar, objetivo básico para lograr el éxito académico*

**José Luis Carbonell Fernández** .....29

*La mejora en el IES Francisco Tomás y Valiente. ¿Es posible la aplicación del modelo "EFQM" (European Fort Quality Management) en un centro educativo?*

**Tomás Alonso Pérez** .....32

*El IES Julio Verne de Leganés apuesta por la calidad. Necesidad de mejora de la Escuela Pública*

**Juan José Nieto Romero** .....34

*El plan de mejora del IES Mariano José de Larra*

**Julio Belinchón Belinchón, Pilar de la Encina Buenache, Pilar**

**González Conde, José Carlos Martínez de la Fuente** .....36

*Desarrollo de un Plan Lector en el IES Sevilla la Nueva*

**Cristina Patón Martínez** .....39

*Organización, seguimiento y evaluación de los alumnos de educación compensatoria en Matemáticas*

**M<sup>a</sup> Jesús Ahuja Alonso, Concepción Trujillo Pinero** .....41

**ESPACIO CRIF**

*El jardín paisajista de Vista Alegre: un lugar especial para la reina María Cristina y sus hijas*

**Eva J. Rodríguez Romero** .....43

**EN PRIMERA LÍNEA**

*Un proyecto educativo conjunto de la OCNE y el CRIF Las Acacias.*

*Adoptar un músico* .....47

**María del Carmen Ortega Prada**

*ALBEMA JA: emprendedores desde el Instituto*

**Pilar Prieto Marcos** .....50

*Taller de cuentacuentos en inglés*

**Ana María García Romero** .....52

**CERTÁMENES**

*Un día en la ópera*

**Alicia Ramonet Calderón** .....55

*La magia del agua*

**Faustina Zapardiel Corregidor** .....57

**DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN**

*Reinet. Una base de datos de información educativa*

**Carmen Galán, Eva Jiménez Melendo, Javier Maroto Romero de Ávila** 59

*Estrategias eficaces en la enseñanza*

**Eduardo López López** .....61

**LIBROS** .....66

*Marc Le Bris: Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! La faillite obstinée de l'école française [;Y vuestros hijos no sabrán ni leer... ni contar ! El obstinado desplome de la escuela francesa]* **Miguel Ángel García López**

*Juan Vaello Orts: Cómo dar clase a los que no quieren.*

**Trinidad Andrés Labrador**

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES** .....67

**CONTRAPORTADA** .....68

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

[www.madrid.org/edupubli](http://www.madrid.org/edupubli)

[edupubli@madrid.org](mailto:edupubli@madrid.org)

## Por fin, buenas noticias en educación

Hay novedades felices en educación. Por toda España se extiende un movimiento que promueven directamente las comunidades educativas: equipos directivos, claustros de profesores, Consejos Escolares y Asociaciones de Padres. Las administraciones educativas también inducen y acompañan este movimiento y lo apoyan con sus estructuras de formación e inspección educativa.

Se trata de los Planes y Proyectos de Mejora de la Calidad Educativa de los centros.

El movimiento se inició probablemente cuando en 1997 el Ministerio de Educación –que todavía administraba la tercera parte de los centros educativos españoles- impulsa la implantación del protocolo de calidad EFQM para los centros. La iniciativa ministerial marcó el comienzo de una nueva mentalidad. Los centros educativos, singularmente los públicos, admitieron que el proceso de deterioro relativo de su calidad educativa podía invertirse, entrando en dinámicas impensadas de excelencia educativa.

En la última década esta nueva mentalidad se ha encarnado en un amplísimo número de equipos directivos y de profesores que se niegan a aceptar el declive continuado de sus instituciones educativas, y emprenden espontáneamente proyectos de mejora por puro instinto de supervivencia.

Y felizmente la emulación se ha generalizado.

Los modelos de proyectos de mejora presentan así tipologías variadas. La mayoría siguen protocolos de calidad e innovación acreditados, pero otros se han desarrollado a la medida de las necesidades y posibilidades de los centros, constituyendo modelos originalísimos, innovadores y, sobre todo, eficaces.

Alguna administración educativa incluye ya, “de oficio”, los Planes de Mejora en la Programación General Anual del centro, y se utilizan los indicadores de estos Planes para evaluarlos a final de curso. Un creciente número de inspectores se especializa en su la implantación y seguimiento, y las estructuras administrativas de formación permanente del profesorado incluyen de manera creciente en sus programas de formación todas las cuestiones relativas a los proyectos de calidad y mejora. Por otra parte se constituyen plataformas espontáneas de profesores y directivos que desarrollan y quieren perfeccionar sus Planes de Mejora.

Contrariamente a lo que suele pensarse, el desarrollo de los Planes de Mejora no concierne exclusivamente a los Equipos Directivos. No se trata tan solo de mejoras en la gestión directiva de los centros, ni siquiera de mejoras en la convivencia, tan deteriorada en los últimos tiempos. Se trata finalmente de mejorar el desarrollo del currículo, es decir, de conseguir la mayor eficiencia en el desarrollo de la actividad docente estricta, para que la mejora se aprecie en los resultados académicos. Y para conseguir el éxito de los Planes, es esencial promover las sinergias entre todos los factores que propician la mejora.

En la Comunidad de Madrid el desarrollo espectacular de la red de Centros Bilingües está suponiendo una mejora efectiva en la calidad educativa de los centros y así es percibida por los padres. Pero también el desarrollo del Programa de Centros Prioritarios, que intencional y explícitamente implanta Planes de Mejora adaptados a los problemas de estos centros, está suponiendo una restauración medible de la calidad educativa de centros que habían entrado en un proceso de deterioro que parecía irreversible. Y otro tanto habría que decir de las iniciativas de implantación del protocolo EFQM en los Centros de Formación Profesional específica de la Comunidad de Madrid, que ha desarrollado un modelo adaptado a las peculiaridades de la Formación Profesional, o del programa “Éxito para Todos” y de otras iniciativas de Educación Artística y Medio-Ambiental.

Como puede apreciarse en el Sumario, el presente número de la revista “Innovación y Formación” aborda, desde perspectivas diversas, todos los factores que intervienen en la espiral de mejora de la calidad educativa.

Esperamos contribuir al desarrollo y afianzamiento de este esperanzador movimiento renovador.

# El modelo de la EFQM de excelencia en organizaciones educativas

**Carmen Agudo García**

Actualmente todas las Administraciones Educativas están desarrollando políticas encaminadas a impulsar la cultura de la mejora continua en los centros educativos. Para ello, promueven algunas acciones como son sesiones o programas de sensibilización, de información y formación y convocan premios anuales a la calidad en el marco del denominado *Modelo de la EFQM de Excelencia*. El Modelo surge por iniciativa de un grupo de empresas europeas líderes, procedentes de diferentes sectores, que crean en 1988 la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), con el propósito de diseñar y desplegar una nueva manera de dirigir y gestionar las organizaciones europeas, teniendo como referente la experiencia positiva que hasta entonces habían obtenido tanto las empresas de Japón como de EE UU.

Todas las organizaciones, tanto del sector público como del privado, de lucro o sin ánimo de él, desean ser viables para *desarrollar sus objetivos* a lo largo del tiempo, tratando de ser efectivas o excelentes en lo que hacen y en lo que pretenden conseguir. El modelo de la EFQM de Excelencia (EFQM) surge fundamentalmente como una necesidad de cambiar los modelos tradicionales de gestión que han tocado techo y no responden a las necesidades actuales.

## CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

EFQM contempla nueve elementos o ámbitos de gestión

**En cuanto a la planificación, la excelencia reside en orientar las decisiones y las acciones desde unos documentos realistas, actualizados y compartidos por todo el personal del centro.**

*Profesora del Departamento de Educación y Métodos de investigación de la Universidad Comillas de Madrid  
Licenciataria del Club Excelencia en Gestión.  
cagudo@chs.upcomillas.es*



que son los denominados criterios. En él se diferencian, en primer lugar, dos pilares fundamentales. El primero aglutina cinco de estos criterios a los que se denomina *Agentes Facilitadores*. El segundo recoge el resto de los criterios bajo el epígrafe *Resultados*. Ambos están íntimamente relacionados, ya que el modelo considera que los resultados que obtiene la organización son consecuencia de cómo ejecuta los criterios Agentes; por lo tanto, cualquier acción de mejora introducida debe contemplar, por un lado, cambios en los criterios *Agentes* y, por otro, efectos positivos en los criterios *Resultados*.



En cuanto a los **criterios Agentes**, actualmente el modelo propone centrar la atención de la gestión en los siguientes:

*Liderazgo*, fundamentalmente de la dirección. Son más eficaces los estilos de dirección participativos, que trabajan al servicio de su personal, que ilusionan y dinamizan a todos, y que conducen al centro a mejorar continuamente.

*Personas*. En este criterio se recogen todos aquellos aspectos relacionados con la gestión del personal de la organización. Entre otros están la información, la comunicación, la formación, los reconocimientos, etc.

*Planificación y Estrategia*. Este criterio tiene significado para los centros educativos en su Proyecto Educativo y Proyecto de Dirección. Hace hincapié fundamentalmente en que esta planificación se inicie desde el conocimiento de las expectativas y necesidades de sus grupos de interés (a los que va dirigida la acción educativa). La excelencia reside en orientar las decisiones y las acciones desde unos documentos realistas, actualizados y compartidos por todo el personal del centro.

*Alianzas y Recursos*. Las organizaciones excelentes reconocen que en el mundo de hoy, cada vez más exigente y en cambio continuo, el éxito puede depender de las alianzas que establezcan. Así, buscan establecer y desarrollan acuerdos de colaboración con otras organizaciones. Estas alianzas permiten dar mayor valor a los grupos de interés del centro, optimizando sus Recursos.

*Procesos*. Es una herramienta de gestión que favorece la sistemática de actuación. La gestión de los procesos persigue, por un lado, conseguir que aquellas acciones que son repetitivas estén organizadas de manera óptima de modo que el personal del centro actúe siempre igual, y, por otro, que todos, procedan según está establecido en el proceso, reduciendo la incertidumbre del *cómo hacer las cosas* y la arbitrariedad del *“yo creo que”*.

Son cuatro los **criterios Resultados**:

*Resultados en la personas*. Fundamentalmente recabando la opinión que sobre el funcionamiento del centro tiene todo su personal.

---

**Cualquier acción de mejora  
introducida debe contemplar,  
por un lado, cambios en los criterios  
Agentes y, por otro, efectos  
positivos en los criterios denominados  
Resultados.**

---

*Resultados en los clientes*. Escuchando a los grupos de interés externos, recogiendo sus opiniones y valoraciones.

*Resultados en la sociedad*. Evaluando el impacto de las actividades de tipo cultural y social, por ejemplo, que realiza en su entorno local.

*Resultados clave*. Identificado aquellos indicadores más representativos, propios de la acción educativa que permiten conocer el estado en el que está el centro, para saber lo que se está consiguiendo y reconocer aquéllos que merecen atención y mejora.

Es importante aclarar en este ámbito de *Resultados* que las organizaciones excelentes son aquellas que consiguen el máximo de lo que pueden. El Modelo no establece estándares, ya que el entorno es una variable determinante en la consecución de resultados. La excelencia consiste en alcanzar el máximo de lo que un centro puede conseguir en función de sus Agentes Facilitadores, de tal manera que incluso sus indicadores varían de un centro a otro dependiendo de factores como la etapa educativa, el perfil del alumnado, los recursos con los que cuenta, etc.

El modelo se aplica a través de procesos de autoevaluación (entendida como aquella evaluación realizada por el personal del centro) consistente en analizar cómo está la organización con respecto a las orientaciones que proporciona el modelo, identificando sus puntos fuertes y sus áreas susceptibles de mejora. El proceso continúa abordando aquellas áreas de mejora seleccionadas, contando para ello con la participación del personal organizado en los denominados *equipos de mejora*. Pasado un tiempo, se realiza otra autoevaluación y se activan otros equipos de mejora y así sucesivamente a lo largo del tiempo. Como puede deducirse, el proceso de mejora continua no tiene fin.

# Mejora de la calidad educativa en Castilla y León

**M<sup>a</sup> del Pilar González García**

Una educación de calidad es aquella que promueve el desarrollo integral de las personas, con objeto de formar individuos capaces de desenvolverse en la vida cotidiana de forma autónoma y responsable. La mejora de los resultados de los alumnos parte, de este modo, de un análisis de los factores cognitivos, afectivos y contextuales que pueden influir en su rendimiento.

Alcanzar una educación de calidad verdaderamente integradora supone adoptar una perspectiva global y sistémica de la misma, en la que la colaboración entre los distintos agentes educativos resulta fundamental para el logro de los objetivos marcados.

De este modo, la mejora de la calidad educativa pasa a definirse como una cuestión de todos y para todos. Con el fin de garantizar una adecuada coordinación de esfuerzos y de responsabilidades entre todos los profesionales implicados en la misma, desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León se ha establecido una estructura organizada en distintos niveles de actuación.

En un primer nivel estarían los Equipos de Mejora de los centros educativos; en un segundo nivel, los Equipos de Apoyo y Seguimiento y las Comisiones Provinciales de Mejora de la Direcciones Provinciales de Educación y en un tercero, la Comisión formada por los nueve representantes de las Comisiones Provinciales de Mejora de cada Provincia junto con los miembros del Servicio de Calidad y Evaluación de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

El objetivo que se persigue a través de estas actuaciones es ayudar a los centros a mejorar como organización, mediante el desarrollo de prácticas de gestión de la calidad en los mismos.

En el Sistema Educativo Español, los primeros planteamientos

**Nuestro objetivo es ayudar a los centros a mejorar como organización, mediante el desarrollo de prácticas de gestión de la calidad en los mismos.**

*Directora General de  
Calidad, Innovación y  
Formación del  
Profesorado  
GonGarMr@jcyl.es*



tos de Calidad Total datan de 1996, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia concretó el primer Plan para la Gestión de la Calidad. El desarrollo del mismo tuvo dos vertientes, los Planes de Mejora, o “Modelo blando”, por un lado y la aplicación del Modelo EFQM, también conocido como “Modelo duro” o de segunda velocidad, por otro. Tras la aplicación de procesos evaluativos en los centros docentes, la calidad pasa a ser considerada tanto como objetivo como método para la mejora continua de los mismos.

En el año 2000, se completa el proceso de transferencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas. A partir de ese momento las distintas Administraciones deciden dar continuidad a la línea de actuación iniciada por el Ministerio de Educación y Ciencia, diseñando programas propios orientados a introducir y motivar la aplicación de prácticas de calidad en los centros docentes.

En este contexto y hasta la fecha actual, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, ha desarrollado dos programas: el Programa de Calidad Educativa (2000-2004), y el Programa de Mejora de la Calidad (2004-2007).

Las Experiencias de Calidad, reguladas por los mismos, se definen como actuaciones planificadas que el centro escolar o servicio educativo realiza para elevar la calidad de la educación a través de procesos de evaluación, tratando de evidenciar los puntos fuertes y áreas de mejora de su organización. Los centros pueden optar por desarrollarlas a través de las siguientes

modalidades: Planes de Mejora, Implantación del Modelo EFQM, Sistema de Acreditación, Planes de Desarrollo y Catálogos de Servicios.

Los Planes de Mejora han destacado en los últimos años como la modalidad más solicitada. La rigurosidad y sencillez de aplicación del Modelo de Autoevaluación para Organizaciones Educativas de Castilla y León, así como las ayudas que anualmente ofrece la Consejería de Educación (premios a las mejores Experiencias de Calidad, y subvenciones a los planes orientados a temas clave-Líneas Prioritarias) han contribuido, entre otros factores, al desarrollo de 1.148 Planes de Mejora en el periodo 2004-2007.

Los Catálogos de Servicios han sido realizados por 140 centros públicos y 28 organizaciones educativas (Centros de Educación de Adultos, Área de Inspección Educativa, Centros

de Formación e Innovación Educativa, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos de Atención Temprana).

Respecto al Modelo EFQM, 26 centros se han acreditado y 9 centros públicos han obtenido el Sello de Excelencia que otorga el Club Excelencia en Gestión.

Si bien, los avances realizados hasta este momento en materia de calidad en nuestra Comunidad han sido importantes, de cara al futuro hemos asumido nuevos retos, entre ellos, incrementar el número de Experiencias de Calidad realizadas, mantener el nivel de calidad de los centros iniciados recientemente en su desarrollo, además de motivar y favorecer el desarrollo de experiencias que exijan mayor compromiso, como son, por ejemplo, el Sistema de Acreditación o los Planes de Desarrollo.

---

---

# Calidad certificada en Institutos de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha: un futuro hecho realidad

**Jacinto Rodríguez Cuesta**

La definición más corta y generalizada del término “calidad” en el mundo empresarial es el grado de satisfacción de las expectativas del cliente a través de un producto o servicio. El lema básico podría ser: “hacer bien y cada vez mejor las cosas adecuadas”. Ahora bien, si hablamos de un Sistema de Gestión de la Calidad introducimos un concepto más integral de calidad aplicable a todos los elementos clave de una Organización encaminados a la elaboración o prestación del producto o servicio respectivamente, para cumplir con todos los requisitos de su cliente y los reglamentarios que le sean de aplicación. La Norma UNE-EN ISO-9001:2000 proporciona al Sistema de Gestión, un enfoque orientado a procesos que

*Coordinador de  
Calidad de la Dirección  
General de Formación  
Profesional. Consejería  
de Educación y  
Ciencia. Gobierno de  
Castilla-La Mancha.  
jacintor@jccm.es*



---

**Hacer bien y cada vez mejor las cosas adecuadas.**

---

serían los elementos clave de la organización y que podríamos definir como un conjunto de actividades que utiliza recursos

para transformar entradas en resultados. Por tanto, las organizaciones deben de definir sus procesos y las interacciones entre los mismos, para poder gestionarlos sistemática y eficazmente.

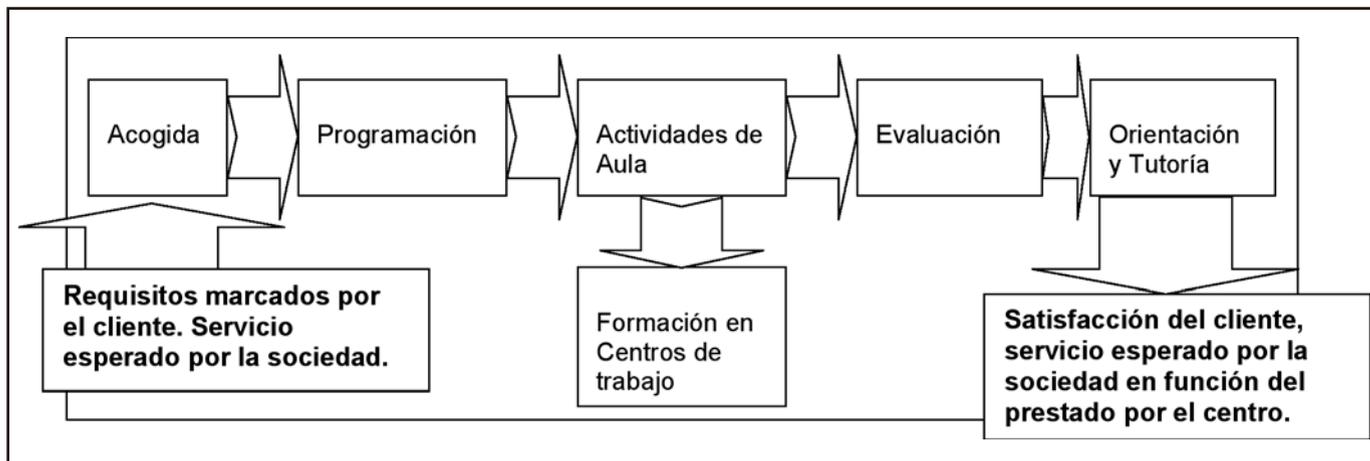
La extensión de la cultura de la calidad en los Centros Educativos y en especial en los de Formación Profesional, que están en continuo contacto con el mercado laboral, exige tanto el conocimiento y desarrollo de los instrumentos que se utilizan en este ámbito como el compromiso de toda la comunidad docente ya que se trata de la labor de un gran equipo.

El Plan de Formación Profesional de Castilla-La Mancha 2007/2011 establece en uno de sus objetivos la promoción de “la calidad de la formación profesional, fomentando la evaluación de la misma y el intercambio de experiencias sobre los procedimientos empleados para ello”. El Sistema de Gestión de la Calidad se ha implantado en Institutos de Enseñanza Secundaria que imparten Formación Profesional y el alcance del mismo es a todas las enseñanzas que se imparten en el Centro. El proyecto se inició en un plan de 2004 con la implantación, y posterior certificación, de un Sistema de Gestión de la Calidad, según los requerimientos de la Norma UNE-EN ISO-9001: 2000 en diez Institutos que imparten Formación Profesional. Estos Centros iniciaron la red denomi-

**El Proceso de enseñanza-aprendizaje de un Centro se divide en seis subprocesos clave: Acogida, Programación, Actividades de Aula, Formación en Centros de Trabajo, Evaluación, Orientación y tutoría.**

nada EDUCAL-CLM (Educación con Calidad en Castilla La Mancha) cuyo propósito es trabajar como un equipo en el diseño y la elaboración de la documentación e implantación del proceso de enseñanza-aprendizaje (proceso clave). El proceso se desarrolla a través de la sensibilización y la formación del profesorado a través de su participación en equipos de mejora.

El Proceso de enseñanza-aprendizaje de un Centro se divide en seis subprocesos clave: Acogida, Programación, Actividades de Aula, Formación en Centros de Trabajo, Evaluación, Orientación y Tutoría. Cada subproceso tiene unas entradas, unas salidas o resultados y es analizado a través de indicadores que nos permiten mejorar y marcar nuevos objetivos, cuando volvemos a ejecutar el proceso. Veamos un esquema de los subprocesos clave que engloban al proceso de Enseñanza-Aprendizaje:



La definición y análisis de la Documentación del Sistema de Gestión dura unos quince meses hasta que el Centro obtiene la Certificación. El sistema de Gestión de la Calidad es un sistema abierto, dinámico y realimentado que está sujeto a numerosos cambios con el único objetivo de ir subiendo peldaños por la escalera de la mejora continua. Para abordar el proyecto ha sido necesario crear una organización específica dentro del Centro constituida por los siguientes órganos:

1. Coordinador de Calidad, cuya función es coordinar y dinamizar el desarrollo de implantación del sistema de gestión de la calidad en el centro impulsando la promoción de la cultura de calidad y mejora continua.
2. Comité de Calidad, cuya función es evaluar la eficacia del sistema y sus procesos, así como del estado de consecución de objetivos y metas.
3. Grupos de mejora, cuya función es apoyar al Coordinador de Calidad en el análisis y diseño de la documentación de todos los procesos de trabajo del centro.

**Marc Le Bris. Director de la escuela de Médréac, en Ille-et-Vilaine \***

# “Los países europeos en busca de la eficacia educativa perdida”

## Marc Le Bris

**Juan Luis Cordero**

**Juan Luis Cordero-** ¿Cuál es la “enfermedad” de los sistemas educativos europeos?

**Marc Le Bris-** El nivel de los mejores estudiantes europeos baja, el de los jóvenes aprendices también. Francia se encuentra al final de la tabla de clasificación de la evaluación europea PRILS. Por deferencia, no me referiré al lugar de España. Todos los ministros de educación, ingles, francés, español... buscan soluciones. ¿Qué ha pasado?

En Francia la metodología pedagógica utilizada por los docentes ha llegado a ser más importante que los contenidos y conocimientos que había que enseñar. Y así los currículos o programas escolares terminan siendo una “consecuencia” de la metodología pedagógica obligatoria; su contenido está determinado por ella.

La “metodología pedagógica obligatoria” tomó un nombre: “el constructivismo” (ahora rechazado en Francia, pero al que mis amigos, e incluso yo, aún hacemos una buena propaganda en la prensa francesa). Según este punto de vista, el niño construye por sí mismo sus saberes. Esta metodología pedagógica es denominada también con otras denominaciones, según las materias de que se trate o las capillas pedagógicas: “método natural”, “situación-problema”, “método global”, “método por hipótesis”, etc... El principio del que se parte es siempre el mismo: el docente enfrenta al alumno con una situación natural que le plantea un problema, del que tendrá que salir con sus propios medios: intuición, investigación en grupo, discusión... tal como lo haría un investigador ante una novedad desconocida.

**En Francia la metodología pedagógica utilizada por los docentes ha llegado a ser más importante que los contenidos y conocimientos que había que enseñar. Y así los currículos o programas escolares terminan siendo una “consecuencia” de la metodología pedagógica obligatoria; su contenido está determinado por ella.**

\* **MARC LE BRIS.** Maestro, pedagogo, director de la Escuela. Asesor del Ministerio de Educación francés. Es uno de los protagonistas de la actual polémica sobre la crisis de la educación en Francia. Es miembro y coordinador de diversos colectivos renovadores. Es autor del libro *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! La faillite obstinée de l'école française que reseñamos en este mismo número.*



*marc.lebris@free.fr*

Como consecuencia de esta metodología los currículos o los programas escolares básicos y tradicionales ya no pueden desarrollarse. Y es que esta metodología pedagógica ocupa demasiado tiempo para poder ser desarrollada en clase.

Como consecuencia, las operaciones matemáticas básicas se retrasan en su tratamiento escolar o se trabajan insuficientemente. La ortografía, tan importante y que tanto tiempo de tratamiento requiere en la lengua francesa, ha sido abandonada poco a poco.

Y lo que es peor, toda la sabia progresividad y gradualización de los currículos, elaborados a lo largo de cien años por la escuela primaria popular, ha sido rechazada. La metodología constructivista parte de la idea de que el alumno descubre



**La escuela actual, que se contenta con hacer aflorar la intuición de los alumnos, no cumple con su papel fundamental.**

los objetos de conocimiento en su estado natural, es decir, en toda su complejidad y por lo tanto sobra la gradualización y la progresividad secuenciada de los contenidos.

**JLC- Pero, ¿la autonomía cognitiva del alumno a la hora de aprender, no es una buena base de partida para una metodología pedagógica eficaz?**

**MLB-** Si, naturalmente, pero ¿cuál es la autonomía “real” del alumno? El gran error de la metodología pedagógica constructivista es sobre todo el haber diseñado un niño ideal, completamente irreal, que no existe. El alumno constructivista es equiparado a un ser investigador lleno de curiosidad, que pone en duda la “verdad revelada”, que razona.

Ciertamente nuestros alumnos de nueve años razonan, siempre que lo hagan sobre un asunto sencillo, pero todavía no ponen en duda “la verdad revelada”. Son los adolescentes los que empiezan a “contestar” y a poner en duda la palabra de los padres. Nuestros alumnos de primero de primaria son en realidad unos “aprobadores”. Es cierto que quieren saber, pero cuanto la madre, el padre o el maestro les ha dicho... es la verdad. “Estoy seguro... ¡mi padre me lo ha dicho!”.

Sus primeros problemas metafísicos surgen cuando hay una contradicción aparente entre las ideas de su madre y las de su maestra. Están a cientos de leguas de querer demostrar nada. Lo que quieren es que se les explique lo que desean saber.

De hecho, necesitan mucho esta seguridad, la seguridad

que da la confianza en el adulto, es decir, en la verdad. El haber sumergido durante treinta años a los pequeños de 6 a 9 años en el proceso de formulación de “hipótesis”, en la duda, en la posición del investigador, les ha puesto en una situación psicológica imposible y peligrosa. Esto no sirve de nada porque aún no saben “razonar” propiamente, saben tan solo generalizar una propiedad observada. Sólo son intuitivos cuando generalizan una propiedad observada. Pero esto no es suficiente para hacer de ellos seres humanos civilizados.

Sin embargo, el razonamiento se aprende. El trabajo de la escuela consiste en apoyarse en la “intuición” fundamental del alumno, para enseñarle a razonar. Enseñar a razonar es el cometido principal de la Escuela Primaria. La escuela actual, que se contenta con hacer aflorar la intuición de los alumnos, no cumple con su papel fundamental. Supone erróneamente que el problema (la capacidad de razonar) está resuelto.

**JLC- ¿Y cómo es posible que nadie advirtiera las insuficiencias de la nueva metodología? ¿Es que no se veía el deterioro de la eficacia del sistema educativo?**

**MLB-** En el momento en que empieza a instalarse el cons-

**Los maestros de la época –mis padres– ensayaban todos los procedimientos posibles para conseguir que su centro alcanzara con sus resultados el primer lugar del distrito, o para que un alumno concreto alcanzara el certificado de estudios o para conseguir que finalmente “pasaran todos”.**

**La "composition" (redacción sistemática y diaria como procedimiento de control), el control continuo de los conocimientos adquiridos y el examen de acceso o promoción han sufrido así una propaganda destructiva que continua hasta hoy. Han sido sustituidos por evaluaciones estadísticas de numerosos ítems, que ya no proporcionan ninguna información a nadie, salvo a los especialistas.**

tructivismo en Francia la medición de los resultados escolares de las escuelas primarias se realiza por medio de exámenes de promoción: uno para conseguir el certificado de estudios primarios (a los 12 o 13 años) y otro para acceder a 6°. Esta medición de los resultados de los estudios era ciertamente individual, pero también servía para dar cuenta de la valía educativa de cada centro o de cada clase, y ello era posible y aceptable por el simple hecho de que los centros eran instituciones públicas y como tales eran percibidos. Los maestros de la época –mis padres– ensayaban todos los procedimientos posibles para conseguir que su centro alcanzara con sus resultados el primer lugar del distrito, o para que un alumno concreto alcanzara el certificado de estudios o para conseguir que finalmente “pasaran todos”.

Lo que corresponde hacer ahora es romper el termómetro. Así desaparecía la fiebre. La “composition” (redacción sistemática y diaria como procedimiento de control), el control continuo de los conocimientos adquiridos y el examen de acceso o promoción han sufrido así una propaganda destructiva que continua hasta hoy. Han sido sustituidos por evaluaciones estadísticas de numerosos ítems, que ya no proporcionan ninguna información a nadie, salvo a los especialistas.

**JLC.** ¿Y cuál es el origen de esta nueva ideología pedagógica?. ¿Cómo ha conseguido la hegemonía entre los docentes?

**MLB.** En los años treinta, una organización militante, una escuela pedagógica heredada de los pedagogos idealistas del pasado, se une con el lobby de los psicólogos y el de los sindicatos de enseñanza franceses para fundar una *Oficina Internacional de Educación* basada en el modelo de la Oficina



Internacional del Trabajo (OIT).

No son una asociación internacional neutra, son los defensores militantes de una pedagogía particular llamada “la nueva educación”, que defiende algunos de los principios que voy a explicar más adelante. Entiéndame bien: no me posiciono contra esta teoría militante; digo simplemente que se trata de una teoría militante entre otras muchas.

Después de la segunda guerra mundial los organismos internacionales y los ministerios de educación de los países que había que reconstruir –principalmente, miembros de la OTAN– buscan especialistas internacionales de educación. Después de la Segunda Guerra Mundial, todo el mundo esperaba y deseaba que la educación evitara una nueva barbarie.

La *Oficina Internacional de Educación* habla de educación y es internacional; ¡pues nos vale! Se integrará en la UNESCO en los años 60. Es la Oficina que marcará la pauta en materia de educación a todo el mundo occidental, y es nombrada defensora internacional de la causa educativa. Y sin embargo ¡no es más que una escuela pedagógica entre otras! Es exactamente lo mismo que si le hubiésemos confiado la Organización Mundial de la Salud a la Asociación

**La "nueva educación" es, en algunos aspectos, una pedagogía simpática ; pero eso no debería darle derecho a gobernar la educación internacional. Sin embargo es lo que ocurre desde hace treinta años.**

**Toda la sabia progresividad y graduación de los currículos, elaborados a lo largo de cien años por la escuela primaria popular, ha sido rechazada. La metodología constructivista parte de la idea de que el alumno descubre los objetos de conocimiento en su estado natural, es decir, en toda su complejidad y por lo tanto sobra la graduación y la progresividad secuenciada de los contenidos.**

Internacional de Homeopatía... La Homeopatía es una medicina simpática, pero no es más que una escuela médica, dicho sin menosprecio alguno. No puede organizar LA medicina general internacional.

La “nueva educación” es, en algunos aspectos, una pedagogía simpática, pero eso no debería darle derecho a gobernar la educación internacional. Sin embargo es lo que ocurre desde hace treinta años.

Los principios de salida de esta nueva pedagogía fueron completados posteriormente con teorías más elaboradas, que, en ocasiones, adoptaron el mismo calificativo que se asigna a toda esa escuela pedagógica, y así se habla de una “ciencia nueva” (Ciencias de la educación, Didáctica.), pero sus principios son muy sencillos:

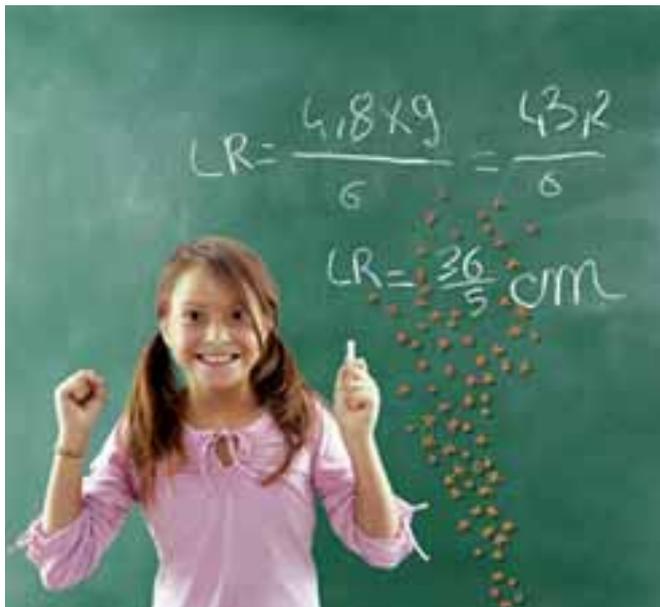
1) El niño está oprimido por el adulto al igual que el obrero lo está por el capitalista.

2) El niño debe construir por sí mismo sus conocimientos mediante el uso de su propia inteligencia. Gracias a la búsqueda y a la deducción evitará quedar abrumado por la enorme cantidad de conocimientos transmitidos sin ser comprendidos.

3) Las competencias intelectuales de un chaval listo de suburbios valen tanto como los conocimientos de un intelectual con gafas. “Prefiero una cabeza bien hecha, antes que una cabeza bien llena” (Montaigne)

Los promotores de la nueva educación eran ‘progresistas’, en ocasiones revolucionarios deseosos de moldear en el niño de hoy al hombre del mañana. Si estos posicionamientos sólo les afectasen a ellos, no molestarían a nadie, pero estas posturas se convirtieron implícitamente, en las de un organismo internacional reconocido; y esto lo cambia todo. Analicemos brevemente estos supuestos.

Principio 1.-: Es totalmente exacto que las bofetadas, los azotes, y otros golpes que caían como la lluvia sobre tantos



niños antes de 1960. Una bofetada no ayudaba absolutamente en nada a entender la regla de tres. Me sumo al objetivo de no volver a golpear a los alumnos. Y lo hago por elección, por humanidad, por razón. Pero no son los capitalistas quienes explotan a los niños encerrándolos en los colegios. Por el contrario, son las escuelas quienes han protegido a los niños de la explotación del trabajo infantil. Les protegen al mismo tiempo de sus padres, quienes, hasta entonces, les utilizaban en los trabajos del campo.

Principio 2.-: Aquí la escuela entraba en la teoría inepta del complot generalizado. Los métodos estúpidos basados únicamente en la memoria eran un complot voluntariamente organizado por los ministros colonialistas para atontar a los hijos del proletariado. Un aprendizaje por comprensión, un aprendizaje inteligente, convertiría a nuestros jóvenes en futuros proletarios de espíritu independiente y, por lo tanto, peligrosos para el poder ‘burgués’ establecido. Había que sustraerles pues, de la influencia idiotizante del maestro. Para lograrlo,

**Los alumnos pequeños tienen una necesidad absoluta de seguridad, porque no son adultos. Tienen que saber lo que sucede, lo que va a suceder. Por lo tanto, debemos encontrar “ejercicios canónicos”, trabajos individuales que los niños puedan hacer bien solos, y cuya estructura les sea familiar.**

**Entregado exclusivamente a su intuición, ciertamente el niño organiza el mundo en categorías, y va evolucionando. Pero se detiene en el estadio de las civilizaciones prehistóricas; permanece condicionado y atenazado por las supersticiones, sin alcanzar el marco distintivamente intelectual de la civilización humana: la búsqueda de lo verdadero, la importancia de la prueba.**

bastaría con dar libre curso a la intuición natural del niño.

Principio 3.-: El objetivo era evitar la transmisión idiota de los conocimientos, es decir, de la cultura de la humanidad. Esto permitiría a los pequeños proletarios no dejarse engañar, lo cual se lograría gracias a las diversas competencias intelectuales que construirían ellos mismos.

Una vez explicitados estos planteamientos, por mi parte quiero plantear si la humanidad tiene una única cultura, o si, por el contrario, existen dos, la cultura burguesa y la proletaria. En mi opinión, que yo sea de derechas o de izquierdas no cambiará en nada el hecho de que las obras de Miguel de Cervantes, de Victor Hugo o de Évariste Galois pertenezcan a toda la humanidad. No creo que el hijo de obrero tenga que limitarse a conocer los motores de las “Mobylettes” porque “El Cid” no es para él. El relato de la batalla del Cid de Corneille hace vibrar a todos mis alumnos. El motor de una ‘Mobylette’, también es interesante. Pero nada está reservado para nadie.

Por otra parte, también habrá que considerar atentamente en que consiste la “intuición infantil”, porque es a ella a quien, a partir de ese momento, se confiará el encargo de construir la humanidad de mañana. Ya me he referido a ello anteriormente. La intuición infantil es esa herramienta intelectual de la que disponen naturalmente los chicos jóvenes -como sin duda ocurre también en muchos de los jóvenes mamíferos superiores- que les permite ampliar rápidamente el campo de aplicación de una propiedad observada.

Entregado exclusivamente a su intuición, ciertamente el niño organiza el mundo en categorías, y va evolucionando. Pero se detiene en el estadio de las civilizaciones prehistóricas; permanece condicionado y atenazado por las supersticiones, sin alcanzar el marco distintivamente intelectual de la civilización humana: la búsqueda de lo verdadero, la importancia de la prueba. Como ya he dicho, aquellos “principios de

salida” de la nueva ideología pedagógica han evolucionado a teorías más elaboradas y menos simplistas, pero las consecuencias prácticas de aquellos principios subyacen, llegan hasta hoy y son hegemónicas.

**JLC.- ¿Qué se puede hacer ante esta situación?**

**MLB-** De entrada, he de decir que admito totalmente la orientación “liberal” de mi propuesta. Pero se trata del liberalismo de Condorcet, el gran filósofo ilustrado y matemático francés que precisamente fue el teórico y fundador intelectual de la educación popular de masas en Francia.

En primer lugar los responsables de los currículos o programas escolares tienen forzosamente que reconsiderarlos.

Lo ideal respecto al diseño de los currículos y programas es que los mejores alumnos del país alcancen el umbral máximo de conocimientos al final de sus estudios.

Es necesario elaborar currículos y programas razonablemente ambiciosos en sus objetivos. Éstos últimos se alcanzarán mediante programaciones académicas anuales, cuidadosamente secuenciadas y graduadas.

En segundo lugar, hay que implantar una medición pública y publicada de los resultados académicos individuales, tanto de la clase como del centro.

Finalmente, hay que instaurar la libertad respecto a las metodologías pedagógicas utilizadas.

Ahora debería considerar con detalle todas las materias escolares en cada uno de los niveles, pero esta tarea excede el tiempo de una entrevista. Ya he descrito muchos ejemplos sobre todas las materias en mis publicaciones y conferencias. Sólo esbozaré algunas ideas muy elementales. Como ya he indicado, los alumnos pequeños tienen una necesidad absoluta de seguridad, porque no son adultos. Tienen que saber lo que sucede, lo que va a suceder. Por lo tanto, debemos encontrar “ejercicios canónicos”, trabajos individuales que los niños



**En Francia el debate educativo está en su apogeo.... es posible que el actual ministro intente finalmente renovar los currículos, rehabilitar la libertad pedagógica de los docentes e implantar la medición de los resultados escolares y su difusión pública.**

puedan hacer bien solos, y cuya estructura les sea familiar. Por lo tanto, habrá que realizar, a lo largo de toda la escolaridad, ejercicios del mismo tipo, que se irán repitiendo, pero cuyo contenido evolucionará avanzando en complejidad. Pero en cada paso, no habrá más que una novedad.

*Lectura en voz alta:* sílabas, palabras, frases, y después textos, más adelante apoyados en explicaciones orales por parte del alumno.

*Copia:* de letras (parvulario), de sílabas y de palabras (primero de primaria), de frases...

*Dictado:* de sílabas, de palabras, de frases, de textos.

*Redacción:* de frases, de párrafos, de textos.

*Análisis gramatical:* de sustantivos, adjetivos... Lo elemental.

*Problemas:* una pregunta sencilla, después dos, tres, más adelante una sola pregunta que sólo se puede resolver en

varias etapas. Posteriormente, los trazados geométricos, el cálculo mental, el cálculo escrito....

Más tarde, en el Instituto: la demostración elemental, la redacción de un relato, de una argumentación

*Lenguas:* la traducción oral y escrita de la lengua materna a la segunda lengua y recíprocamente.

En Francia el debate educativo está en su apogeo. El asunto del aprendizaje de la lectura ha tomado tal dimensión, que representa un punto de referencia de todo el debate educativo. Las familias están alarmadas por la mala calidad de la lectura de sus hijos mayores, y esperan con impaciencia los cambios prometidos por varios ministros.

Desgraciadamente el Ministerio de Educación Francés es un Estado dentro del Estado, una institución casi autónoma, y los cambios de método tardan bastante en llegar a las aulas.

Con el objetivo de poner fin a esta espiral del error escolar francés es posible que el actual ministro intente finalmente renovar los currículos, rehabilitar la libertad pedagógica de los docentes e implantar la medición de los resultados escolares y su difusión pública.

Estamos ante una cuestión densa, políticamente seria y muy viva.

Expreso aquí mi deseo de un cambio de rumbo neto de la pedagogía francesa.

ENTREVISTA REALIZADA EN MADRID  
EN FEBRERO DE 2008



Pieza de un antiguo laboratorio de física y química

# Los planes de mejora educativa

## Los planes de mejora educativa

Cada vez hay más profesionales de la enseñanza que están convencidos de la posibilidad de mejorar el rendimiento de la educación en España. Para ello, es necesario partir del diagnóstico de la situación actual y diseñar, a continuación, planes de mejora que afecten a la organización de los centros y repercutan en la práctica docente diaria. Obviamente, no puede descuidarse la formación del profesorado ni el empeño por lograr en las aulas climas de convivencia estimulantes. El dossier de este número incorpora dos factores imprescindibles: marcos teóricos y experiencias concretas.

## *The Education Improvement Plan*

*There is a growing number of professionals within the educational system that strongly believe learning outcomes in Spain can be improved. In order to do so, it is necessary to analyze the current situation so that an improvement plan can be designed. This will affect how schools are organized and consequently, everyday teaching. It is obvious that such a plan should not overlook the importance of teacher training or facilitating motivating learning environments. This dossier adds two new essential factors: theoretical frameworks and specific projects.*

## El impacto de las evaluaciones internacionales en España.

# El caso de PISA

**José Manuel Lacasa**

En España se han conocido, a finales del pasado año, los resultados de dos evaluaciones internacionales, PISA (*Programme for International Student Assessment*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). En ambos casos, los resultados globales de nuestro país en el contexto internacional pueden, siendo optimistas, calificarse de mediocres. En el caso de PISA 2006 se dan dos circunstancias añadidas que potencian el valor de los datos: por un lado, es la tercera vez que España se presenta a esta evaluación (lleva haciéndolo desde 2000), lo que permite hacerse una idea bastante aproximada de la evolución de los resultados de nuestro país; por otro, que en esta edición se han presentado con muestra amplia diez de nuestras diecisiete Comunidades Autónomas, lo que permite un segundo nivel de profundización de los análisis. Con respecto a la desagregación de los resultados por regiones, aunque por un lado es de destacar la existencia de regiones con cifras más que notables y que se alejan claramente de la mediocridad general, por otro se ha puesto de manifiesto una preocupante dispersión territorial de los resultados. Por ejemplo, la distancia en la escala de Ciencias entre Castilla y León o La Rioja (520 puntos) y Andalucía (474) es de 46 puntos, lo que según PISA equivale a una diferencia de más de un curso escolar de progreso.

Como se sabe, PISA es una evaluación internacional realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que pretende analizar “*la capacidad de los jóvenes para emplear sus conocimientos y destrezas al enfrentarse a los retos que plantea el mundo actual*”<sup>(1)</sup>. Para ello, realiza la prueba a alumnos de



Director del Instituto Forma de Investigación educativa  
director@institutoforma.com

**La falta de transparencia de las evaluaciones es la losa que más ha pesado sobre el sistema educativo español.**

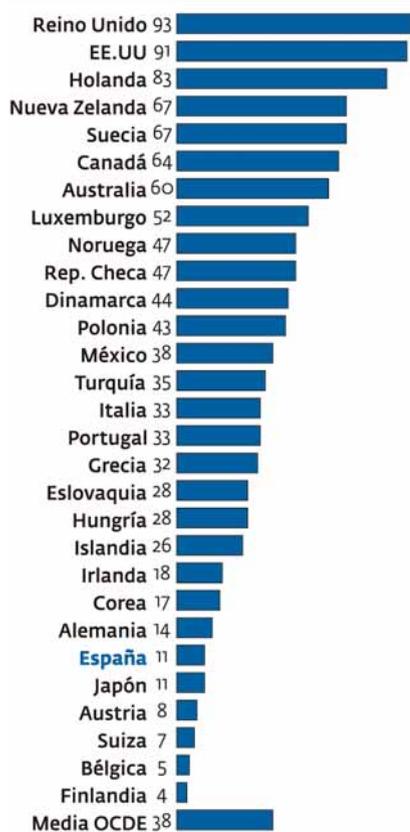
15 años (teniendo en cuenta el fin de la escolarización obligatoria en la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos España) en tres áreas: Matemáticas, Lectura y Ciencias. Cada edición (la prueba se pasa cada tres años) hace especial hincapié en una de las áreas: Lectura en 2000 (y lo será también en 2009), Matemáticas en 2003 y Ciencias en esta última, la de 2006. Por su parte, PIRLS es una evaluación que depende de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) y que trata de medir las competencias lectoras de los alumnos que lleven cuatro años de educación obligatoria (en España, 4º de Primaria), ya que, “*por norma general, llegado este momento, ya han aprendido a leer y ahora utilizan la lectura para aprender*”<sup>(2)</sup>.

Tanto una como otra evaluación tienen varios puntos en común que resultan novedosos para

<sup>1</sup> VV.AA. (2008): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid, Santillana, p. 18.

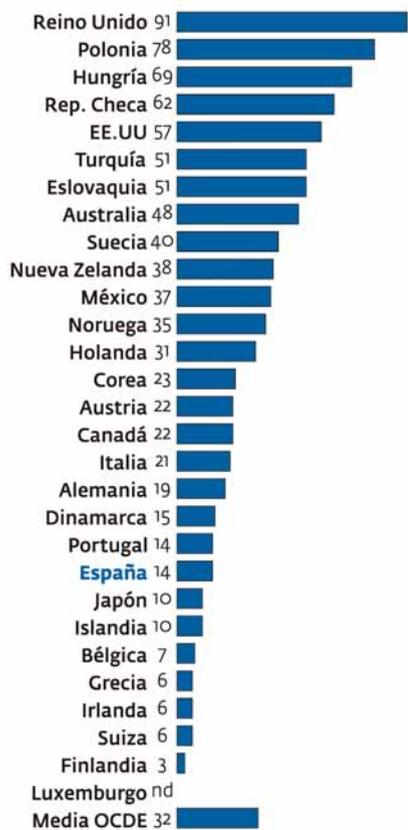
<sup>2</sup> VV.AA. (2006): *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones para la evaluación*, Madrid, Instituto de Evaluación, p. 7.

Porcentaje de alumnos en cada país que acuden a centros donde los resultados académicos se difunden públicamente



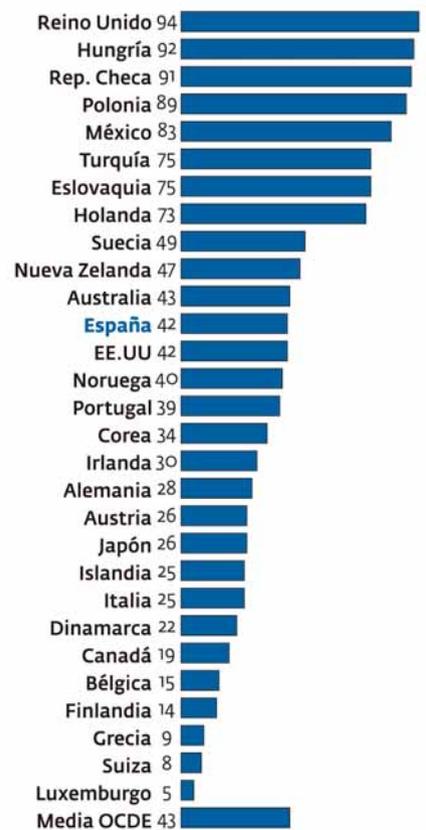
FUENTE: Base de datos de PISA 2006, OCDE, Tabla 5.8.

Porcentaje de alumnos en cada país que acuden a centros donde los resultados se utilizan para evaluar al director



FUENTE: Base de datos de PISA 2006, OCDE, Tabla 5.8.

Porcentaje de alumnos en cada país que acuden a centros donde los resultados se utilizan para evaluar a los profesores



FUENTE: Base de datos de PISA 2006, OCDE, Tabla 5.8.

España: además de las puntuaciones de rendimiento de cada alumno se acompaña con la información de centenares de datos de su contexto familiar y del centro y, lo que es más importante, toda la información se puede encontrar en unas bases de datos de acceso público.

Este último aspecto, el de la *transparencia*, es el más novedoso para España. Y no es que no se hayan hecho buenas evaluaciones en España en los últimos años, sino que la falta de transparencia de las mismas ha sido la losa que más ha pesado tanto sobre el sistema educativo en general como sobre el Instituto de Evaluación, el organismo encargado de realizar aquéllas. Como es sabido, es el Consejo Rector del Instituto de Evaluación –integrado por representantes del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y de las administra-

ciones educativas de las Comunidades Autónomas– el que tiene vetado el acceso público a las bases de datos de las evaluaciones realizadas en España.

El panorama de la transparencia y de la rendición de cuentas en la educación española es desolador. El propio Informe PISA 2006<sup>(3)</sup>, en uno de los capítulos que menos atención han recibido por parte de la prensa generalista, nos indica cuán poco transparente es nuestro sistema al analizar el grado de implantación de diversas medidas relativas a la rendición de cuentas. Por ejemplo, mientras que en la OCDE el 38% de los alumnos van a centros donde los datos sobre los logros académi-

3. VV.AA. (2008): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid, Santillana, p, 246-254.

cos se han difundido públicamente, en España sólo les ocurre al 11% de los alumnos, menos de un tercio de la proporción de alumnos del resto de países. Pues bien, según el modelo multinivel de PISA, la diferencia bruta entre los alumnos cuyos centros difunden públicamente sus datos es de 14,7 puntos, mientras que la neta (una vez extraídos los factores demográficos y socioeconómicos) de 6,6 puntos (ambas diferencias son estadísticamente significativas).

Curiosamente, el 42% de los alumnos españoles acuden a centros donde los logros académicos se han utilizado en la evaluación del rendimiento de los profesores (por un 43% en toda la OCDE), pero sólo el 14% van a centros donde estos mismos datos se han utilizado en la evaluación del rendimiento del director, mientras que en la OCDE esta proporción es del 42%.

Con respecto a la información que se facilita a los padres de los alumnos, aunque el 50% de los padres españoles reciben información del rendimiento de la clase para permitir evaluar la posición relativa de su hijo (un 54% en la OCDE), tan sólo el 10% reciben información de los resultados de alumnos de otros colegios (un 27% en la OCDE) y un 11% reciben información de los resultados académicos de sus hijos en relación a puntos de referencia nacionales o regionales (por un 47% en la OCDE).

Lo que estos datos indican es que en España se ve normal que se evalúe a los alumnos o a los profesores por los resultados, y que por tanto estos datos sean conocidos y tengan consecuencias. Pero no rige el mismo principio si tal información puede afectar al director como responsable del centro, al propio centro o a la propia administración educativa. Tal y como se viene usando, no es de extrañar que el principal enemigo de la evaluación en España sea el profesorado, pues el modelo les pide cuentas a ellos cuando muy a menudo deberían pedirse más arriba.

Para finalizar con este tema, y con respecto a las ventajas de un sistema educativo con exámenes externos basados en estándares —algo que por lo que parece está muy lejos en España—, el Informe PISA dice: “Los resultados indican que, por término medio en todos los países y teniendo en cuenta los demás aspectos de los sistemas de rendición de cuentas analizados en este modelo, los estudiantes de países con exámenes externos basados en estándares obtienen un rendimiento 36,1 puntos porcentuales más alto en la escala de Ciencias de PISA respecto a que los alumnos no sometidos a control externo, que equivale a grandes rasgos a un año escolar de progreso.

*Esta relación sigue siendo positiva; es decir, la influencia sigue existiendo, aunque ya no es estadísticamente significativa, cuando se tienen en cuenta los factores demográficos y socioeconómicos”<sup>(4)</sup>.*

**Sólo un 11% de los padres españoles reciben información de los resultados académicos de sus hijos en relación a puntos de referencia nacionales o regionales.**

### OPINIÓN PÚBLICA E INVESTIGACIÓN

En un país con tales antecedentes, la acogida de los resultados de PISA en España tenía que ser por fuerza distinta. Pero, ¿en qué consiste esa diferencia? Curiosamente, el caso más criticado, *el de los medios de comunicación generalistas*, no es muy distinto a lo que sucede en otros países de nuestro entorno. La fiebre PISA inunda los periódicos durante unas semanas, y luego, tras agotar las noticias y los análisis con algo más de profundidad, apenas se vuelve a oír nada hasta la próxima. Este olvido, que es común en toda Europa, es menos pronunciado en el caso español debido probablemente a la preocupación social sobre el estado de nuestro sistema educativo. Hay que añadir que el nivel de calidad de los artículos es similar en el periodismo español y en el europeo. Es decir, lo más criticado del impacto sobre la opinión pública de PISA, el papel de los medios, es con frecuencia mejor que en otros lugares. Y la diferencia fundamental, que surjan menos noticias sobre PISA entre un informe y

4. VV.AA. (2008): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid, Santillana, p. 252-254.

otro, no es estrictamente culpa de los medios de comunicación, como veremos seguidamente.

Otra diferencia significativa con respecto a otros países de nuestro entorno es que la procedencia de las noticias y estudios que llegan a la prensa, a la opinión pública, a los investigadores y a los docentes proceden de instancias oficiales, normalmente las administraciones educativas. *Y no es que las administraciones no tengan que realizar esos informes, sino que en España parece que el patrimonio sobre las informaciones sobre las evaluaciones internacionales pertenece a la Administración, lo que no ocurre en otros países.* Además, estos informes van evolucionando hacia una menor profundidad de análisis en muchos casos, se tratan algunos de los temas claves con bastante superficialidad mientras se evitan cuidadosamente otros muchos (especialmente los relacionados sobre los efectos de unas u otras medidas políticas o técnicas tomadas por las comunidades autónomas), además de ser obvia una peligrosa escora hacia la autocomplacencia. El caso del Instituto de Evaluación es paradigmático: el informe realizado en 2002 por Ramón Pajares (5) –que, por cierto, fue censurado por el propio MEC– aún no ha sido superado, mientras que las conclusiones del informe español para PISA 2006 (6) dejan mucho que desear en comparación, además de que los supuestos problemas detectados no aguantan un análisis serio.

Pero, ¿por qué la información sobre PISA es patrimonio de la Administración? Sencillamente porque *la gran ausente de los análisis de PISA es la Universidad española.* Por ejemplo, según la base de datos Teseo, sólo dos tesis doctorales contienen en el *abstract* alguna referencia a PISA, y ninguna de ellas utiliza el análisis de datos validado por la OCDE para elaborar sus conclusiones. En el Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT; antiguo CINDOC), que reco-

## **La gran ausente del análisis de PISA es la Universidad española.**

ge los artículos aparecidos en revistas españolas, tan sólo un autor (7) parece haber realizado un estudio con los requisitos técnicos que la base de datos facilitada por la OCDE precisa. No ocurre lo mismo en el resto de Europa.

También es cierto que muchas universidades de todo el mundo organizan cursos, en colaboración con la OCDE, para enseñar a los investigadores las complejas técnicas de análisis de datos que PISA precisa. En España el único curso lo organizó el MEC, y su asistencia estaba restringida a técnicos de la Administración.

Afortunadamente se han publicado otros estudios que analizan el sistema educativo español con los datos de PISA, aunque no hayan encontrado hueco en las revistas científicas: el de Olga Salido para la Fundación Alternativas, el de Álvaro Marchesi y Rosario Martínez para la Fundación Santillana, o el de Juan Jesús Fernández y Juan Carlos Rodríguez para Analistas Socio-Políticos. Todos ellos están disponibles en internet.

En 2009 serán catorce las comunidades españolas que se presenten con muestra ampliada a PISA. Las que no lo hagan perderán una referencia importante para su sistema educativo y la posibilidad de realizar análisis en profundidad que puedan calibrar los propios (con todas las carencias, que PISA las tiene, que se quieran). Y más cuando el propio Instituto de Evaluación ya ha renunciado a seguir realizando las evaluaciones que tradicionalmente realizaba a los alumnos de 15 años y aún no está claro que las evaluaciones diagnósticas descritas por la LOE vayan a cumplir los requisitos de calidad y transparencia que nuestro sistema educativo necesita.

5. PAJARES BOX, Ramón (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000*, Madrid, MEC.

6. VV.AA. (2007): *PISA 2006. Informe español*, Madrid, MEC, p. 99-102.

7. SANTÍN, Daniel (2006): "Measuring technical efficiency in schools: a critic revision", en *Hacienda Pública Española*, n.º 177, pp. 57-82.

# El profesor es el factor clave.

**Inger Enkvist**

Doctora en Letras por la Universidad de Goteborg (Suecia). En la actualidad ocupa la cátedra de español en la Universidad de Lund (Suecia). Es asesora del Ministerio de Educación sueco. Ha publicado una veintena de libros de lingüística, literatura y educación. Traductora al sueco de Juan Goytisolo, José Ortega y Gasset, María Zambrano y Miguel de Unamuno. Es conocida internacionalmente como polemista sobre la crisis actual de la educación. Entre sus obras en español sobre temas educativos destacan: *La educación en peligro* (2005) y *Educación, educación. Aprender de las reformas escolares inglesas* (2007).



[inger.enkvist@rom.lu.se](mailto:inger.enkvist@rom.lu.se)

En toda Europa, los políticos se preocupan por calidad de la educación. Muchas veces, la primera reacción ante los resultados del informe PISA ha sido hablar de aumentar las inversiones. Sin embargo, no hay una relación directa entre la inversión en educación y el resultado; lo demuestra un informe publicado hace algunos meses en Gran Bretaña. Se trata de un estudio de “benchmarking” que identifica los factores clave en los países con buenos resultados educativos y los que están mejorando sus resultados de manera rápida.

## LA DEMOCRATIZACIÓN Y “EL ALUMNO EN EL CENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO”

Durante treinta o cuarenta años, la voluntad de demo-

cratizar la educación ha sido la idea principal en la mayoría de los países occidentales. El método elegido ha sido pedir al docente que se acerque al alumno en vez de exigir que el alumno, se adecue al nivel de la enseñanza, es decir, se ha insistido en la obligación del docente de crear un interés en el alumno por el aprendizaje, más que en exigir un esfuerzo por parte del alumno; ya que se piensa que no todos los “nuevos” alumnos van a sentir un interés espontáneo por el estudio, se prevé que hay que organizar la actividad tomando en cuenta la voluntad y el interés del alumno particular.

La nueva pedagogía, dominante en los países occidentales como se acaba de decir, ha impuesto estas ideas a través de la formación docente y las jornadas pedagógicas. Sin embargo, paralelamente con la introducción de la nueva pedagogía, los resultados han empezado a bajar, y cada vez son más los casos de conducta irrespetuosa dentro de los establecimientos educativos. En esa discusión, cualquiera que diga que “antes” las cosas eran mejores, se ve automáticamente calificado de retrógrado, porque los nuevos pedagogos afirman que la orientación es correcta pero que la culpa la tienen los cambios ocurridos en la sociedad.

## LAS COMPARACIONES INTERNACIONALES

En esta situación, han suscitado cada vez más interés las comparaciones internacionales. Entre ellas, las

***El factor clave para tener una educación exitosa en un país es enfocar a los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales, sino la inteligencia y la preparación del profesor.***

más famosas son los informes PISA, elaborados por la OCDE. Ofrecen una “batería” de datos sobre los alumnos y sobre los sistemas educativos. Suelen salir en los pri-

meros puestos países asiáticos como Corea del Sur, Taiwán, Japón, Hong Kong y Singapur y últimamente destaca también un país europeo, Finlandia. También tienen buenos resultados algunos estados dentro de los EE.UU. y Canadá. Lo llamativo es que Europa, que solía ser la envidia del mundo en materia de educación, está perdiendo su posición, y esto sucede al mismo tiempo que la nueva pedagogía llega a ser hegemónica.

## LOS PROFESORES SON LA CLAVE

El nuevo informe, elaborado por la compañía de consultoría McKinsey, muestra que el factor clave para tener una educación exitosa en un país es enfocar a los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales sino la inteligencia y la preparación del profesor. ¿Qué hacen los países más exitosos? 1. eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen del bachillerato. 2. para poder hacerlo, les pagan tanto como se paga a otros profesionales de alto nivel. 3. los educan con los mejores profesores universitarios. 4. les garantizan un puesto después de la formación. 5. les hacen un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión. Un país como Finlandia, la envidia de sus pares europeos, hace todo esto y además tiene una enseñanza eficaz para ayudar de manera puntual a los alumnos retrasados en alguna materia.

El informe McKinsey también demuestra que son menos exitosas otras medidas como pueden ser 1. invertir más dinero en la educación de manera general 2. dar más autonomía a los centros escolares sin cambiar otra cosa 3. disminuir el número de alumnos por grupo o 4. aumentar los salarios de los profesores sin cambiar nada más. La novedad del informe es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor. Como dice uno de los entrevistados en el informe: un profesor no puede dar lo que no tiene.

**Para conseguir el mejor profesorado hay que atraer a las personas más capaces, ofrecerles un buen salario y mostrarles mucho aprecio de tal modo que quieran quedarse en la profesión y que muchos alumnos puedan gozar del privilegio de aprender con ellos.**

Disminuir el número de estudiantes por grupo es actualmente la medida más reclamada por los sindicatos docentes. El informe señala, sin embargo, que esta medida es muy cara y menos eficaz que otras. Hasta podría tener un efecto perverso, porque si hay

menos alumnos por grupo, se necesita a más profesores. Si se necesita a más profesores, no es posible mantener una exigencia muy alta porque simplemente no hay suficientes personas de excelente calidad que quieran ser profesores. Además, si hay que reclutar a muchos más profesores y la masa salarial es la misma, el salario de cada uno no va a ser muy alto y esto va a disuadir de la carrera docente a los estudiantes brillantes. Al revés, lo que hay que hacer es atraer a las personas más capaces, ofrecerles un buen salario y mostrarles mucho aprecio de tal modo que quieran quedarse en la profesión para que muchos alumnos puedan gozar del privilegio de aprender con ellos.

## CAMBIOS

- Si lo más importante para el alumno es tener un buen profesor, los sindicatos se ven frente a un fuerte reto: ¿van a aceptar anteponer el bien de los alumnos y del país a su propia tradición colectivista?
- Es urgente adaptar la selección de los docentes a las necesidades reales de calidad de los colegios. Es probable que tenga que cambiar la legislación laboral en muchos países.
- Hay que cambiar la formación docente. Gran parte de lo que se ofrece hoy como formación docente no es realmente útil. Para empezar, se debería permitir la creación de centros alternativos de formación docente.

## BIBLIOGRAFÍA

BARBER, Michael y MOURSHED, Mona (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top.* McKinsey.  
[www.mckinsey.com/locations/ukireland/index.aspx](http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/index.aspx)

# Nuevas perspectivas para la formación del profesorado.

Juan Luis Cordero

## RESUMEN

No puede invocarse la insuficiente dotación presupuestaria en formación del profesorado para explicar el deterioro del sistema educativo. Estas dotaciones han sido ingentes y prolongadas. Para ser eficaz, la formación permanente de los profesores debe orientarse a conseguir los objetivos generales de las políticas educativas e integrarse en la acción coordinada de otras áreas de la administración educativa. Los programas de formación y apoyo de los docentes deben dirigirse preferentemente a impulsar planes de mejora de la gestión de los centros y de la eficacia académica de los docentes en el desarrollo de sus respectivas materias, en especial en los currículos que desarrollan destrezas indispensables.

Los programas de formación del profesorado deben incluir un sistema permanente de evaluación de su impacto en términos de excelencia en la gestión de los centros y de mejora significativa del rendimiento académico de los alumnos. Los programas de formación del profesorado deben utilizar como metodología preferente la generalización de buenas prácticas y de modelos de eficacia probada. Además deben identificar, sistematizar y difundir buenas prácticas y modelos eficaces. Las modalidades de formación y apoyo al profesorado deben ser variadas, flexibles y adaptadas a cada caso. Es imprescindible el desarrollo de una plataforma telemática de formación.

La formación del profesorado debe ser un factor decisivo en la promoción profesional del docente, si esta promoción se desarrolla en función de su eficacia profesional probada.

## ABSTRACT

*New perspectives in teacher training and teacher support*

*The increasing deterioration of the educational system in Spain cannot be put down to budgeting issues. This has been more than sufficient for many years. Efficient on-going teacher training needs to be oriented towards general educational policies objectives and integrated within co-ordination programmes of other areas of education. Teacher training and teacher support programmes should preferably focus on school management improvement plans and on efficient classroom oriented teacher training in particular on the syllabuses of main subjects.*

*Teacher training programmes should include on-going assessment of both school management of excellence and improvement of student achievement. They should also use a methodology based on good teaching role models of proven efficacy. Besides, they should identify, systematize and spread the use of good and efficient role teaching models. There should be varied and flexible, adapted to each particular situation. It is felt that a telematic platform is essential.*

*Teacher training should be a determining factor for teacher promotion as long as promotion is viewed under proven efficient teaching parameters.*

## ¿PRESUPUESTOS INSUFICIENTES?

Los presupuestos insuficientes para formación del profesorado es uno de los tópicos que se repite desde hace más de veinte años, para explicar el deterioro del sistema educativo español.

A este tópico explicativo se añaden otros igualmente recurrentes, como las ratios alumno/profesor excesivamente elevadas, la falta de recursos didácticos, de infraestructuras o el número igualmente insuficiente de profesores especialistas, etc, etc. Todo ello vinculado naturalmente a la insuficiencia matriz, la presupuestaria, que sería la que impediría atender al resto de las insuficiencias.

Y sin embargo, quizá no sería exagerado afirmar que el esfuerzo presupuestario y organizativo de las administraciones para atender a la formación del profesorado ha sido literalmente *inconmensurable*, a lo largo de los últimos veinte años. Los pro-



Director del Centro Regional de  
Innovación y Formación  
"Las Acacias"  
[juan.luis.cordero@madrid.org](mailto:juan.luis.cordero@madrid.org)

fesionales de la administración educativa vinculados a la formación del profesorado podrían corroborar esta afirmación.

Pocos ciudadanos saben que el reciclaje de los profesores cuenta en España con estructuras estables para responder a la obligación que a este respecto tienen las administraciones educativas. En efecto, los docentes deben formarse de manera continuada a lo largo de toda su carrera profesional, si quieren

---

**La formación permanente del profesorado debería integrarse en la acción coordinada de todas las áreas de la administración educativas. Y esa acción coordinada debe orientarse a conseguir los grandes objetivos de la política educativa.**

---

progresar en ella, y las administraciones educativas deben facilitar esa formación

Igualmente se ignora que el mantenimiento de la red de formación de profesores (centros, personal, producción de materiales y recursos educativos, redes telemáticas, pago de ponentes, etc...) se ha sufragado históricamente en buena parte con fondos europeos, lo que podría explicar la prodigalidad con que se han utilizado.

Los almacenes del Ministerio de Educación y las bibliotecas institucionales están repletos de publicaciones variadísimas - y de dudosa pertinencia en la mayoría de los casos- destinadas a apoyar la actualización del profesorado; publicaciones cuya producción masiva fue una constante durante los años ochenta y los primeros noventa, y que en buena parte permanecen sin distribuir. Otras muchas administraciones educativas incurrieron igualmente en estos excesos.

Pero la proporción directa “a más presupuesto más eficacia en las políticas” hace tiempo que sabemos que no se cumple; es más, en determinadas circunstancias, puede ser una proporción inversa.

Razonablemente pues, no es posible invocar la insuficiencia presupuestaria para formación del profesorado como una de las causas de las deficiencias de nuestro sistema educativo.

Apenas contamos con estudios fiables sobre el impacto que habrían tenido en la mejora de la práctica educativa las

---

**No se trataría tanto de formar cuanto de impulsar, inducir, facilitar y apoyar a equipos directivos, profesores, Departamentos y comunidades educativas.**

---



políticas generosas de formación del profesorado, pero si éstas han sido paralelas a un continuado deterioro en la calidad de nuestro sistema educativo, no parece aventurado afirmar que el impacto de los costosos y abundantes programas de formación y actualización del profesorado ha sido muy limitado, cuando no inexistente. ¿Cuáles habrían sido entonces las razones de este fracaso relativo, que no es atribuible a la insuficiencia del esfuerzo presupuestario y administrativo?

#### **UNA ACCIÓN COORDINADA EN FUNCIÓN DE GRANDES OBJETIVOS**

Las investigaciones y recomendaciones internacionales al respecto insisten en que, para ser eficaces, los programas y las políticas de formación del profesorado deben formar parte de las políticas educativas genéricas, e *integrarse* en ellas coordinadas con otras políticas y programas que las complementen.

En efecto, son los *objetivos generales de las grandes políticas educativas* los que deberían dictar las características y los contenidos de la formación que reciban los profesores, porque para la consecución de aquellos objetivos la competencia y la eficacia de los docentes resulta ser el factor decisivo.

Así pues, la formación permanente del profesorado no debería constituir un fin en sí mismo, ni el cometido orgánico y cerrado de estructuras administrativas de formación, sino que más bien los programas de formación de profesores *se integrarían en la acción coordinada de todas las áreas de la administración educativas* (inspección, centros de formación y apoyo, plataformas telemáticas y de producción de recursos educativos, centros de innovación). Y esa acción coordinada se dirigiría a conseguir los grandes objetivos de la política educativa a través de *programas continuados de apoyo y formación* de los docentes y de los equipos directivos.

### **Los centros educativos tienen problemas que requieren urgente atención y, sin olvidar los objetivos de mejora, se imponen objetivos prioritarios que, incluyendo aquéllos, restauren la eficiencia perdida.**

Sería esta acción coordinada la que determinaría una nueva concepción del reciclaje del profesorado que afectaría tanto a los contenidos como a las modalidades de formación; porque no se trataría tanto de *formar* cuanto de *impulsar, inducir, facilitar y apoyar* a equipos directivos, profesores, Departamentos y comunidades educativas, en su empeño –espontáneo o inducido, individual o colectivo– para conseguir una mejora en la calidad educativa efectiva y medible.

Hasta ahora, la formación permanente del profesorado ha tenido dos objetivos que podríamos calificar clásicos; de una parte, el *mantenimiento* de la eficiencia del sistema educativo por medio de una permanente actualización científica y académica de los profesores (actualización en los diversos contenidos académicos científicos correspondientes a los también diversos programas curriculares que los docentes imparten) y, de otra parte, la *mejora* del sistema, por medio de la innovación pedagógica y didáctica más o menos asociada a aquella actualización académico-científica. Se viene criticando que en las últimas décadas (y singularmente en la segunda mitad de los ochenta y en la primera de los

noventa, durante los prolegómenos de la LOGSE y durante su posterior desarrollo) que la formación del profesorado se ha centrado unilateralmente en el segundo objetivo –la *innovación pedagógica y didáctica*– olvidando la *actualización académico-científica*. Efectivamente sin esta actualización la innovación metodológica y didáctica opera, en cierto modo, sobre el vacío, porque son las estructuras epistemológicas de las ciencias y de las materias académicas las que deberían dictar las metodologías, y si bien en las etapas de la Educación Primaria e Infantil es decisivo el componente didáctico de la acción docente, las metodologías mismas nunca pueden estar desvinculadas de los contenidos a las que sirven, si quieren ser eficaces.

Sin embargo, bien mirado, parece dudoso que se haya producido un énfasis unilateral en la innovación didáctico-metodológica, porque, si así fuera, necesariamente y de alguna manera, habríamos tenido que observar una mejora en los índices de eficacia académica de nuestros centros, o cuando menos, un mantenimiento de éstos, si no en todas las etapas educativas, como mínimo, en la Educación Primaria, etapa donde es decisivo el componente didáctico, supuestamente enfatizado en la formación docente practicada en las últimas décadas. Y sin embargo lo que observamos es un constante deterioro en todas las etapas educativas, que convive con el importantísimo esfuerzo presupuestario en formación didáctico-metodológica. Quizá lo que realmente habría ocurrido es que esas ingentes partidas presupuestarias, que presuntamente se habrían destinado a impulsar una innovación efectiva, se habrían consumido sobre todo en la vulgarización y difusión de los principios de una teoría del aprendizaje (presuntamente constructivista) convertida en canon de ortodoxia pedagógica, aplicada de manera estandarizada a todas las materias académicas por igual, y defendida por una guardia pretoriana sobrevenida de esa ortodoxia curricular (en muchos casos politizada), que en número creciente, acaparó buena parte de las estructuras de formación y de los presupuestos correspondientes.

Mientras tanto, *la acción organizativa y directiva, y la práctica docente concreta* continuaban sin contar con una asistencia efectiva por parte de las administraciones, y los resultados académicos y el clima educativo de los centros continuaba deteriorándose. Y sin embargo siempre estaba presente la buena disposición general para la mejora y la innovación que hasta hoy, ha caracterizado a los profesores españoles; buena disposición que se manifestó permanentemente en ini-



---

**Las ingentes partidas presupuestarias, que presuntamente se habrían destinado a impulsar una innovación efectiva, se han consumido sobre todo en la vulgarización y difusión de los principios de una teoría del aprendizaje (presuntamente constructivista) convertida en canon de ortodoxia pedagógica, aplicada de manera estandarizada.**

---

ciativas pedagógicas exitosas que, en la mayoría de los casos, quedaban sin ser reconocidas y con ello restringidas al ámbito personal de la práctica docente.

¡Ojalá el énfasis en la formación didáctica y pedagógica hubieran sido tal! Este esfuerzo habría obligado también de alguna manera a una actualización científico-académica, si el énfasis se hubiera empeñado también en conseguir resultados medibles y, en todo caso, habría producido alguna mejora efectiva de la concreta práctica directiva y docente.

Es la inconsecuencia y la contumacia en el error lo que cabría reprochar a aquel afán innovador; y si en otros sistemas educativos el *mantenimiento* de su calidad educativa o su *mejora* constituyen los objetivos básicos; en el caso español los objetivos de las políticas educativas deberían ser ahora mucho más ambiciosos, habida cuenta de las graves deficiencias de nuestro sistema. Los centros educativos tienen problemas que requieren urgente atención y, sin olvidar los objetivos de *mejora*, se imponen *objetivos prioritarios* que, incluyendo aquéllos, restauren la eficiencia perdida.

Así pues, si la política educativa ( y la consiguiente acción coordinada de las diversas áreas de la administración educativa) ha de orientarse ahora a *atajar el estado de emergencia relativa del sistema educativo*, los programas de formación del profesorado deberían ahora acompañar esa política,

---

**La tarea de elaborar un repertorio de metodologías didácticas fiables asociadas a cada parte concreta del currículo está aún por hacer en España.**

---

orientándose resueltamente y con exclusividad a *apoyar ese importantísimo objetivo*.

La nueva orientación de la formación y actualización del profesorado se concretaría en el apoyo multiforme a los *proyectos y planes de mejora* integral de los centros educativos: mejora organizativa y de gestión y *mejora de la práctica docente concreta*.

## LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

Esta nueva perspectiva conlleva la revisión rigurosa de los planes de formación.

Por un lado, habría que priorizar la *actualización científico-académica*, olvidadas parcialmente en las últimas décadas. Actualización imprescindible sobre todo para el profesorado de Secundaria obligatoria y post-obligatoria, porque, como se ha argumentado, la eficacia docente en una determinada materia depende esencialmente del *dominio* que de dicha materia posea el docente que la imparte; dominio que caracteriza lo que llamamos *profesionalidad* (es decir, la calidad del *profesor*), que manifiesta de manera natural en el entusiasmo por la propia especialidad académica o científica, y por el prurito por actualizar permanentemente sus conocimientos atendiendo a todas las novedades que aparezcan al respecto. Precisamente la necesidad de atender a la *actualización científica y tecnológica* determina la práctica totalidad de los contenidos de los programas de *formación del profesorado de Formación*

*Profesional*. El análisis se esta importantísima modalidad de formación del profesorado requiere una consideración pormenorizada que excede las pretensiones de este artículo. Baste con poner de manifiesto su complejidad e importancia, y que, efectivamente, se trata sobre todo de una actualización tecnológica y científica

---

**Cuando la mejora en la carrera profesional estuviera en función del éxito que obtuvieran los profesores en su labor docente o directiva, la formación del profesorado se orientaría espontáneamente al apoyo de las pretensiones de eficacia y éxito de cada profesor.**

---

### **Habría que generalizar programas de formación y apoyo a los Equipos Directivos y de Orientación para inducir la implantación de planes integrales de mejora.**

heterogénea, rigurosa y permanente, paralela a una actualización permanente de los currículos, y dependiente sobre todo de ámbitos empresariales y de investigación.

Por otro lado, no podríamos olvidar en los programas de formación del profesorado la *innovación metodológica y didáctica*, que ahora se orientaría a asegurar la eficacia docente en el desarrollo de cada currículo concreto, es decir una formación orientada a generalizar *modelos de práctica docente eficaz en cada materia concreta*, en cada uno de los niveles educativos y, en especial, en aquellas partes del currículo que conciernen a *competencias básicas* y a *destreza indispensables*. La tarea de elaborar un repertorio de metodologías didácticas fiables *asociadas a cada parte concreta del currículo* está aún por hacer en España.

Finalmente habría que generalizar programas de formación y apoyo a los Equipos Directivos y de Orientación para inducir la implantación de *planes integrales de mejora*, de manera que se les habilite para desarrollar programas y protocolos eficaces de optimización organizativa y de gestión que promuevan sinergias de mejora integral en todos los ámbitos del centro, especialmente en la práctica docente con la consiguiente mejora del rendimiento académico general. A la emergencia de estos impulsos convergentes de mejora contribuirán decisivamente las mejoras en la eficacia de la práctica docente a la que antes nos referíamos.

#### **BASES PARA EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN. OBSERVATORIO**

Este planteamiento quedaría reforzado en el marco de una *cultura de la evaluación permanente* del desarrollo de los proyectos, y de la *medición del impacto* de los programas de formación y ayuda. Esa medición continuada permitirá perfeccionarlos y hacerlos más efectivos. Si no es posible observar una mejora real del clima de convivencia en los centros, de la gestión y organización de los mismos y, sobre todo, de los resultados académicos; es decir, si no hay un avance observable hacia la *eficiencia educativa de los centros*, resulta eviden-

te que los programas de formación del profesorado no cumplan su cometido, y habría que revisar tanto su diseño como su coordinación con otras áreas administrativas que persiguen los mismos objetivos de mejora.

En este sentido los contenidos y modalidades de los programas de formación deben priorizar la generalización de *buenas prácticas* y de *modelos eficaces*, tanto de gestión de centros como de metodologías didácticas. Consecuentemente, uno de los cometidos prioritarios de todas las áreas de formación del profesorado debería ser el de identificar tanto los *modelos eficaces* y las *buenas prácticas* organizativas y pedagógicas, como a los *profesionales* que las impulsan. El diseño de los programas de formación debería basarse preferentemente en estos *modelos* y en la colaboración de los *profesionales* que los impulsan, los cuales deberían integrarse de alguna manera en la red de formación. Esta función de *Observatorio*, inherente a toda estructura de formación del profesorado, se extendería igualmente a la identificación de programas de formación eficaces desarrollados por cualquier administración educativa europea, incluidas claro está las españolas, de manera que el conocimiento de otras experiencias exitosas permita avanzar más rápidamente en la consecución de los objetivos de mejora que nos proponemos y que, en sus líneas generales, son comunes a todas las administraciones educativas. A este respecto la colaboración entre administraciones educativas resulta decisiva.

Finalmente, la *formación de formadores* es uno de los cometidos que habría que reforzar en las estructuras de formación permanente del profesorado si queremos atender a los nuevos objetivos de intensificación y ampliación del alcance de la ayuda y formación de los docentes. Las tipologías de formadores y las modalidades de su inserción en las estructuras de formación deberían ser *variadas y flexibles* de modo que pudieran atender la pluralidad de modelos y contenidos de los nuevos programas de formación.

#### **NUEVAS MODALIDADES DE FORMACIÓN**

Además, una nueva orientación de la formación y actualización del profesorado comportaría una renovación de las modalidades de formación tradicionales hasta ahora basadas casi exclusivamente en la presencialidad del profesor y del correspondiente *formador*. Si la actualización del profesorado es sobre todo un programa de ayuda multiforme a profesores, directores y equipos directivos; y si su objetivo es la mejora efectiva de la calidad educativa de los centros, las modalida-

**Los contenidos y modalidades de los programas de formación deben priorizar la generalización de buenas prácticas y de modelos eficaces, tanto de gestión de centros como de metodologías didácticas.**

des de formación y ayuda deberían ser tan variadas como lo requirieran los *principios de flexibilidad y adaptación a la realidad*, que serían los que regirían el diseño de los programas de formación orientados a conseguir aquel objetivo.

Para cumplir este cometido, sería imprescindible una *plataforma telemática* en la red, que sirviera de base a todos los programas de apoyo y formación.

A este respecto habría que *generalizar la formación y la ayuda en línea*, en forma de cursos, repertorio de documentación, recursos y enlaces acreditados, recursos didácticos, foros de ayuda mutua, servicios de ayuda concreta, espacios Web de grupos de trabajo y desarrollo de proyectos, etc, etc...

La formación y la ayuda presencial, debería *combinarse* con la formación y la ayuda en línea, y *restringirse* a la que -por las características de los objetivos y contenido de esa formación- requiere necesariamente la presencia del profesor que se forma y de su formador... Por otra parte, tanto la *duración* como la *estructura* de esa formación presencial deberá igualmente flexibilizarse al dictado de la necesidad de ayuda y formación concreta que se atiende. Por ejemplo, sería posible atender puntualmente en un solo día un objetivo concreto de formación, mientras que un programa de formación personalizado, directo e intensivo (coaching), dirigido a ayudar a un determinado equipo directivo para que remontara una situación de emergencia organizativa y académica, requeriría ayuda y formación continuada; quizá apoyada con ayudas y recursos que se dispensarían en línea.

La prioridad en la actualización científica y académica - y en el caso de los profesores de Formación Profesional, también la actualización tecnológica- se facilitaría considerablemente contando con una plataforma telemática de formación y ayuda, porque esta puesta al día resulta ser en buena parte información exhaustiva y acreditada de las novedades que van

apareciendo en cada especialidad. Las plataformas telemáticas, con sus repertorios de enlaces y bases de datos bien nutridos, y con foros de colaboración múltiple, resultan particularmente idóneas para dispensar esta modalidad de actualización científica y tecnológica.

**EL FACTOR DECISIVO DEL ÉXITO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Queda finalmente por considerar lo que podría ser la clave que determinara la eficacia de todo programa de formación del profesorado.



En el sistema educativo español la formación permanente del profesorado tiene la consideración implícita de un *derecho individual del docente* en ejercicio, que, como ya se ha indicado, debe ser atendido por la administración educativa, en tanto que dicha formación comporta un avance en su carrera profesional, si bien un avance mínimo y casi exclusivamente de carácter económico.

Pero la característica más peculiar de esa formación es que, de oficio, las administraciones educativas *no miden su impacto externo*, es decir, que no se comprueba si mejora la práctica docente, organizativa o educativa, como consecuencia de la formación de los profesores y directivos; mejora que habría de manifestarse en un ascenso en los indicadores de éxito académico de los alumnos. Aún más, ni siquiera evalúa *el aprovechamiento (impacto interno)* de la formación recibida. Como es sabido, basta con acreditar la *asistencia* a un por-

**Hay que priorizar la actualización científico-académica, olvidada parcialmente en las últimas décadas. La eficacia docente en una determinada materia depende esencialmente del dominio que de dicha materia posea el docente que la imparte.**

centaje determinado del tiempo de formación medido en horas. La aplicación de los conocimientos y habilidades supuestamente adquiridos en la formación se deja tácitamente a la voluntad del profesor formado, como corresponde a una concepción de la formación permanente como *derecho individual* de los docentes. En cierto modo, toda la estructura de la formación continua del profesorado se orienta a dispensar un trámite administrativo más.

Esta circunstancia decisiva, que parecería descabellada a cualquier ciudadano que la conociera, bastaría para explicar por qué, en una situación de grave deterioro de nuestro sistema educativo, los programas de formación del profesorado no priorizan los contenidos dirigidos a atajar eficazmente los bajos rendimientos académicos y el deterioro organizativo y de la convivencia de muchos centros.

Si los profesores tuvieran ante sí una carrera profesional docente que les permitiera acceder a los más altos niveles de la administración educativa, con una mejora en la remuneración significativa y paralela a ese avance, y sobre todo, *cuando esta mejo-*



*ra en la carrera profesional estuviera en función del éxito que obtuvieran en su labor docente o directiva*, muy probablemente el sistema entraría en una dinámica de *excelencia*, y la formación del profesorado se orientaría espontáneamente al apoyo de las pretensiones de *eficacia* y *éxito* de cada profesor; porque serían los mismos docentes los que exigirían una formación eficaz, centrada en las prioridades de mejora efectiva y abocada necesariamente a medir permanentemente el *impacto* de esa formación.

Además, los programas de formación del profesorado se nutrirían de los mejores docentes, que se incorporarían a las estructuras de formación como parte de su carrera profesional, favoreciendo con ello la generalización de las buenas prácticas didácticas y organizativas.

Finalmente, en una carrera docente así concebida - al contribuir a que se generalice la demanda de una formación eficaz por parte de los docentes - se obviaría una de las insuficiencias esenciales del actual sistema de formación, a saber; la circunstancia de que *el alcance de la formación que ahora se imparte sea siempre limitado*, es decir, que llega muy desigualmente a la red de centros, porque, en último término, el alcance de la formación depende de la libre voluntad de los docentes para recibirla o no y para ponerla o no ponerla en práctica. Sin embargo, la necesidad de los docentes de recibir ayuda y formación para conseguir ser eficientes en la propia tarea docente y avanzar así en la carrera profesional, abocaría a una *demanda prácticamente generalizada de formación permanente eficaz para de todo el cuerpo de profesores*, con lo que se ampliaría el alcance y el impacto de la formación hasta alcanzar previsiblemente la totalidad de los centros.

Ciertamente la pretensión de implantar una carrera profesional del docente basada en su eficiencia constituye una muy ambiciosa pretensión - quizá una auténtica revolución de las políticas educativas- pero quizá hasta que no se impulsen políticas educativas audaces y a largo plazo no será posible hacer frente al grave deterioro de nuestro sistema educativo.

A grandes males, grandes remedios.

**No parece aventurado afirmar que el impacto de los costosos y abundantes programas de formación y actualización del profesorado ha sido muy limitado, cuando no inexistente.**

# La mejora de la convivencia escolar objetivo básico para lograr el éxito académico

**José Luis Carbonell Fernández**

## EL ORIGEN DEL PROBLEMA

A mediados de los años noventa se empieza a detectar en los profesionales de la educación y de la comunicación españoles una cierta motivación o sensibilización hacia el problema del deterioro de la convivencia en los centros educativos. En aquel momento, los datos que aportaban las pocas investigaciones existentes en nuestro país no eran comparables con los hechos que acontecían en otros países de nuestro entorno europeo.

La verdad es que en un período corto de tiempo el abordaje de esta problemática en España hubo de sortear muchos problemas, incluso, desde el punto de vista terminológico. Resultaba muy difícil hablar de violencia en los centros educativos, por el dramatismo que este término conllevaba. En muchas ocasiones se recurrió a eufemismos como problemas de convivencia escolar, deterioro del clima escolar o indisciplina, etc, confundiendo en muchos casos lo que debía ser un objetivo educativo permanente –educar en y para la convivencia - con lo



***Se recurrió a eufemismos como problemas de convivencia escolar, deterioro del clima escolar o indisciplina, etc, confundiendo en muchos casos lo que debía ser un objetivo educativo permanente –educar en y para la convivencia– con lo que sería una estrategia.***

Pedagogo. Ex Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Responsable del diseño y puesta en marcha de los programas *Convivir es vivir* y del programa Escuela de Bienvenida (Aulas de Enlace).

Premio Infancia 2006 de la Comunidad de Madrid en la modalidad de “Conciliación y Mediación”.

[joseluis.carbonell@madrid.org](mailto:joseluis.carbonell@madrid.org)



que sería una estrategia o conjunto de medidas tendientes a prevenir, reducir o eliminar la violencia. Lo grave de esta situación inicial es que la cuestión radicaba en que había que seguir la comparación del movimiento de hipocresía que negaba el problema, pero a la vez pedía medidas para evitar que “algo” perturbara el orden social y la convivencia cívica en los centros educativos, así como que fuera resuelto a la mayor brevedad, como si la pérdida de valores, la trasgresión sistemática de las reglas y normas fuera una cosa que se perdía o ganaba en un día, según los intereses de quien hablara. El paso del tiempo no ha hecho que se reduzca significativamente la legión de quienes todavía hoy niegan el

problema<sup>1</sup>. Del mismo modo, y en el otro bando, estimulados por investigaciones oportunistas-tremendistas, se suele distorsionar la verdadera dimensión del problema, y a todo le confieren un tono trágico que desvirtúa en exceso la realidad que se vive en la generalidad de los centros.

<sup>1</sup> “Ante casos de violencia escolar se nos recuerda a menudo que siempre los ha habido; pero esta constatación no justifica nada. También ha existido históricamente violencia familiar y, al menos desde finales del siglo pasado la violencia contra el menor, la mujer o el mayor en el ámbito doméstico se han convertido en problemas sociales que no pueden, en modo alguno tolerarse.” SANMARTÍN, José (2005), en *Violencia y Escuela*, Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, pág 3.

A esta situación no se había llegado por arte de magia. Los procesos de democratización social del país, la llegada de la LODE (1.985) y posteriormente LOGSE (1.990) hizo creer a algunos profesores que la “democratización” de la enseñanza consistía en tutear al profesor, evitar las filas a las entradas y salidas del colegio, decidir en asamblea de clase asuntos de carácter eminentemente pedagógico y profesional, cuestionar permanentemente las medidas disciplinarias, derivar el incumplimiento de los normas a los órganos colegiados sin implicación directa e inmediata etc. y de aquellos polvos... proceden muchos de estos lodos. Y lo malo de esta historia es que la LOE (2.006) no ha aportado medidas concretas, para paliar la situación -salvo el Observatorio Nacional de la Convivencia Escolar- sino que ha traspasado la toma de decisiones más importantes a las Comunidades Autónomas.

Algunas de las referencias que se recogen en la Ley Orgánica de Educación en materia de convivencia (Artículos 120.2 y 124.1) hacen alusión a la elaboración de las normas de organización y funcionamiento del centro y al Plan de convivencia. Medidas, por cierto, nada novedosas, ya que en el año 1997 se señalaba como una de las acciones prioritarias en el marco del programa “*Convivir es vivir*” de la Comunidad de Madrid, la elaboración de planes de convivencia, habiéndose desarrollado desde entonces cientos de ellos en los más de 400 centros que han implantado el programa.

### EL PROGRAMA “*CONVIVIR ES VIVIR*”

El programa “*Convivir es vivir*”, nace así, de forma pionera puesto que es el primer acuerdo interinstitucional y el más importante que se produce en España en esta materia, pero también fue el primer programa institucional generalizado de prevención de violencia escolar. Sólo existía el precedente del programa experimental SAVE (Sevilla antiviolencia escolar) y después ANDAVE (Andalucía antiviolencia escolar) dirigido por Rosario Ortega desde la Universidad de Sevilla, lo que le confería una especificidad distinta. El Programa “*Convivir es vivir*” llegó a formar parte de un importante proyecto transnacio-

***Había que seguir la comparsa del movimiento de hipocresía que negaba el problema, pero a la vez pedía medidas para evitar que “algo” perturbara el orden social.***

***“Convivir es vivir”, nace de forma pionera puesto que es el primer acuerdo interinstitucional y el más importante que se produce en España en esta materia, pero también fue el primer programa institucional generalizado de prevención de violencia escolar.***

nal europeo apoyado y financiado por la Comisión Europea<sup>2</sup>. Es un programa de prevención primaria de la Comunidad de Madrid, que nace con una filosofía positiva-preventiva, y que actualmente, después de once años, desarrolla la Consejería de Educación de Madrid.

#### PROGRAMA “*CONVIVIR ES VIVIR*” Datos de participación 1997-2007

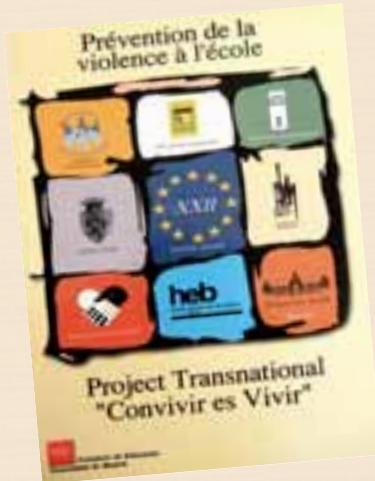
CENTROS	PROFESORADO	ALUMNADO
457	9663	226.456

### LOS SUFRIDORES

Para muchos interesados el principal factor, que ha influido en la preocupante situación actual ha estado relacionado con los centros educativos, o más bien con las leyes educativas. Este problema se debe enfocar desde un punto de vista multifactorial. Por lo tanto, en un análisis serio es necesario tener en cuenta, también, los importantes cambios sociales acaecidos en los últimos veinte años; la importante transformación del modelo familiar, la inmigración, el bienestar económico -o en palabras de la Cuadra Salcedo el “empacho de bienestar”- el papel de algunos medios de comunicación, el uso indebido de las tecnologías de la información y de la comunicación, en especial internet y la

<sup>2</sup> Dirección General XXII

En este proyecto transnacional participaron además de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid la Haute Ecole de Bruxelles-Département Pédagogique. Bélgica. Inspection académique de L’Hérault. Montpellier. Francia. Citá de Torino. Divisione Servizi Socio Educativi- Settore Problemi della Gioventú. C.P.R. Latina-Carabanchel. Colegio Público República del Ecuador de Madrid. Instituto de Enseñanza Secundaria Iturralde de Madrid. Johannes Skola y Comité contre le mobbing et la violence dans l’association des parents. Estocolmo.Suecia. Perth and Kinross Education. Blackfriars. Escocia. Gran Bretaña. Service Social des Etrangers. Bruselas Capital. Bélgica.



telefonía móvil, etc. Es importante, también, tener en cuenta que en muchos países vivimos procesos de adaptación a nuevos modelos de escuela. Las reformas educativas implantadas aportan, a veces, más incertidumbres que soluciones, la sensación en los profesores es de cambio constante cuando a veces ni siquiera las reformas aportan cambios, sino más bien retrocesos. Aunque muchos despropósitos se le suelen imputar al sistema educativo, a la leyes educativas y a estrategias pedagógicas equivocadas, lo cierto es que están ocurriendo demasiadas cosas a la vez en una sinergia de fuerzas negativas que nos hacen pensar que hay demasiados elementos deseducadores que están acechando a nuestros alumnos.

A la vez estos alumnos están viviendo, en esta sociedad de la indiferencia y de la incertidumbre, una crisis-confusión de valores que es el origen de demasiados mecanismos desestabilizadores de la educación; son las primeras víctimas de los ambientes violentos en general. Pero también los profesores están sufriendo demasiados desprestigios e interferencias en su actividad profesional, desde la perturbación del orden mínimo para poder impartir sus clases con eficacia y sosiego hasta el acoso en algunos casos. Y mientras tanto hay, también, familias pasando auténticos calvarios para poder controlar la irascibilidad o la violencia de sus hijos o la de los hijos de otros contra los propios. Estamos ante un asunto

---

**Los profesores están sufriendo demasiados desprestigios e interferencias en su actividad profesional, desde la perturbación del orden mínimo para poder impartir sus clases con eficacia y sosiego hasta el acoso en algunos casos.**

---

demasiado serio y demasiado grave para negar la mayor como está ocurriendo en determinados foros educativos y políticos.

La violencia escolar, por tanto, no es un problema aislado, ni exclusivamente de las escuelas españolas. Se ha llegado a afirmar que en todos los colegios del mundo se producen casos de violencia en su faceta más “refinada” como es el acoso escolar. Esta violencia es el resultado de una gran cantidad de variables perturbadoras que inciden, a veces, en un individuo concreto o en varios. El centro educativo es el marco idóneo para desarrollar todo tipo de planes y programas preventivos. Educar es prevenir. Algunas actitudes críticas y silencios cómplices hacen que esta labor no sea fácil ya que existen demasiados términos difíciles de pronunciar en muchos foros. Es difícil hablar de esfuerzo, de autoridad, de disciplina, siendo ésta un término positivo si sabemos lo que queremos decir, claro está. Es muy difícil educar, enseñar, formar, preparar ciudadanos para el siglo XXI que no sean capaces de mantener una disciplina social, intelectual, moral o laboral; una disciplina social que les permita convivir con sus conciudadanos, respetar las normas y reglas que la sociedad se ha dado a sí misma; una disciplina moral que les permita poder discernir, desde la libertad de sus principios y creencias, lo que se debe hacer y lo que se ha de rechazar; una disciplina laboral que le permita cumplir con los deberes y obligaciones asociados a su puesto de trabajo; y por último, una disciplina intelectual necesaria para todo tipo de aprendizajes.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, Jesús., CARBONELL, José Luis y otros. (1999): *Programa de estrategias para la solución de conflictos. Programa Convivir es Vivir*, volumen II. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARBONELL, José Luis (1994): *Legislación y organización básica de la Educación Infantil y Primaria*. 2ª edición. Madrid, Escuela Española.
- CARBONELL, José Luis y Peña, Ana Isabel (coords) (1999): *“Convivir es vivir”. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*.VI Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARBONELL, José Luis (coord) (1997): *Convivir es vivir*. Madrid. Defensor del Menor.
- CARBONELL, José Luis y Peña, Ana Isabel (coords) (2000): *“Prevención de la delincuencia desde la institución escolar. El Programa Convivir es Vivir” en Educación y Futuro, n° 3*, pp.59-73.
- CARBONELL, José Luis y Peña, Ana Isabel (coords) (2001): *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- SANMARTÍN, José (2005): *Informe Violencia y Escuela*, Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

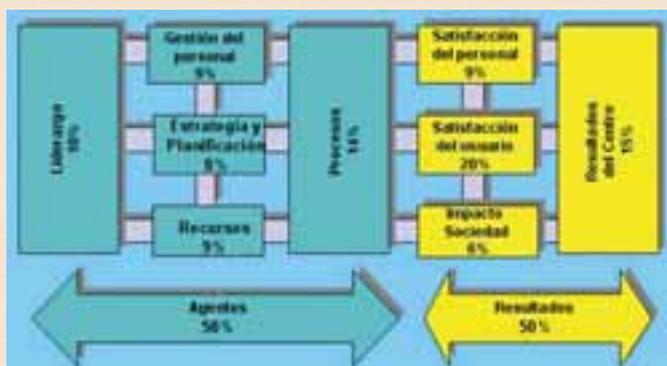
## LA MEJORA EN EL IES FRANCISCO TOMÁS Y VALIENTE

# ¿Es posible la aplicación del modelo EFQM (European Foundation For Quality Management) en un centro educativo?

Tomás Alonso Pérez

Si he conseguido que siga adelante cuando ha leído el título, tengo rápidamente que decir, que sí es posible, pero eso sí, adaptado a las características tan peculiares de cada centro. Y digo bien “de cada centro educativo”, dado que no es posible aplicarlo con los mismos ítems en diferentes organizaciones. No voy en este breve artículo a explicar lo que es en sí el modelo, pero sí pretendo a través de unas pinceladas que el lector se haga una idea diferente a la que la habitualmente se tiene de este binomio CALIDAD-EFQM en el ámbito de la EDUCACIÓN.

No podemos olvidar que el modelo en sí, es solamente una HERRAMIENTA, que utilizamos para realizar **inicialmente** una “auto evaluación” interna, con la posibilidad de que sea también externa, mas adelante. Pero también es obvio que gracias al mismo se genera la *mejora continua*.



Ya adelanto que para una mayor profundización de los pasos seguidos por este IES de la Comunidad de Madrid, les remito a la publicación realizada por miembros del instituto y coordinada por el autor de este artículo titulada “Mejorando lo presente, hacia el horizonte de la Calidad” (1), editada por SM. Dicho publicación se puede adquirir solicitándola al centro o descargándola de la propia WEB: <http://www.iesfranciscotomasvaliente.com>.



Director del IES Francisco Tomás y Valiente (Madrid)  
tomas.alonso@madrid.org

Tenemos que considerar el concepto de calidad como una armonización de diferentes elementos, pudiéndola llegar a definir como: *la eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para sus destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo.*

Podemos desmenuzar el concepto anteriormente definido utilizando el modelo “efqm”, que aparece de forma reiterativa en los últimos tiempos y sobre todo dentro del mundo empresarial. Éste último rasgo es un aspecto que también influye en un principio para que, en muchas ocasiones, genere rechazo inicial hacia el modelo. Sin embargo, es de aquí de donde se debe partir ya que, nuestros Centros no dejan de ser una organización muy compleja, porque trabajamos “con” y para “personas” (*usuarios en el ámbito del modelo*), utilizando unos medios e infraestructuras (*recursos*) y considerando que tenemos una gran repercusión en la sociedad (*resultados*). Toda esta organización está compuesta de engranajes, pero se necesita un conjunto de actividades lógicamente interrelacio-

**El modelo EFQM es inicialmente una herramienta de evaluación capaz de impulsar la mejora continua de los centros.**



nadas (procesos) y alguien (*liderazgo*) que haga desarrollar estas actividades con unos objetivos (siempre asociados a la “misión” del centro) y, ¿cómo no?, con una visión de futuro.

En el párrafo anterior he querido asociar diferentes términos del modelo con un vocabulario más cercano al día a día. Seguro que muchos de los lectores se verán reflejados en él ya que “eso” es lo que ellos hacen, o ven que se hace, en muchos Centros Educativos. Pues bien, si eso es así, tendremos más facilidad para plasmar y aplicar el modelo.

En el análisis del concepto anteriormente definido nos

**CATÁLOGO DE PUESTOS DE LA ORGANIZACIÓN Y ÁREAS DE RESPONSABILIDAD EL EL IES “FCO. TOMÁS Y VALIENTE”**



surge uno de los términos que más se utilizará en el día a día, una vez que nos introducimos en este ámbito de la CALIDAD; me estoy refiriendo al de “ORGANIZACIÓN”. Fijémonos que efectivamente eso es lo que somos en un centro educativo. Esto nos debería hacer ver la importancia que tiene el establecer una estructura organizativa con sus ámbitos de responsabilidad. Por lo tanto deberíamos establecer un *catalogo de*

*puestos* de nuestra organización, donde se establezcan sus funciones, *relaciones internas* dentro de la organización (instituto o centro educativo), y sus *ámbito de responsabilidad*.

Del conocimiento y utilización de este modelo como herramienta surge el trabajar *en la mejora continua*, es decir, *actuar sobre algún área que, gracias a la evaluación, sabemos fehacientemente, con datos, que debemos mejorar*.

Destaco a modo de incentivos y de ánimo para futuros usuarios del modelo los aspectos que a “mi juicio” *han ido considerando y potenciando la aplicación en el IES Tomás y Valiente desde hace más de cinco años*.

- El grado de implicación de los miembros de la Comunidad Educativa ha sido muy alto, resaltando la *voluntariedad* de los participantes.
- Desde el comienzo ha existido un *liderazgo del director*. Todos los miembros del Equipo Directivo participan activamente en los proyectos o áreas de mejora.
- Se está consolidando una formación relacionada con los conceptos del ámbito de la CALIDAD.
- Ha sido y es fundamental el *apoyo de especialistas* y del exterior.
- Gran parte del tiempo del compromiso de los que han participado en los diferentes proyectos relacionados con la aplicación del modelo se ha realizado *en horario escolar*.
- Se estimula el *trabajo en equipo*, así como el debate entre los miembros de la comunidad educativa.
- Se ha asumido la necesidad de *identificar, definir y medir* lo que en el centro hacemos, como único medio de poder controlar y mejorar nuestra actividad.
- Se ha sentido la necesidad de contraer un *compromiso con los usuarios* de nuestros servicios, en cuanto a la calidad de los mismos.
- Se ha consolidado la formación de un *comité de calidad*.
- Se plantea como reto futuro, la *consolidación del sistema organizativo* basado en funciones y áreas de responsabilidad

En definitiva lo que pretendemos es *conseguir mejores resultados mediante la implicación de todos en una mejora continua de los procesos*.

**BIBLIOGRAFÍA**  
 VV.AA (2007): *Mejorando lo presente, hacia el horizonte de la calidad*. Madrid. IES Francisco Tomás y Valiente. SM

## EL IES JULIO VERNE DE LEGANÉS APUESTA POR LA CALIDAD

# Necesidad de mejora de la Escuela Pública

**Juan José Nieto Romero**

El IES Julio Verne es un centro público de la zona Sur de Madrid; uno de los 16 Institutos de Leganés, en el que se imparten desde hace 20 años, Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Electricidad y Electrónica y de Servicios a la Comunidad. Cuenta con casi 100 profesores y más de 900 alumnos.

En 1996 iniciamos un Proyecto de dirección ambicioso, para cuya consecución, necesitábamos integrar a toda la Comunidad Educativa e involucrar a la administración central y autonómica en nuestras propuestas de mejora. Nos fijamos en seis aspectos:

1.- *Mejora del orden, la disciplina y del control del absentismo en el centro.*

Supuso hablar mucho con los alumnos y sus familias e implicar a todo el profesorado en esta labor. Jefatura de estudios fue clave apoyando este campo de mejora. Para ello, como iremos viendo a continuación, **se ha intentado inculcar a los chicos la cultura del esfuerzo, el afán de saber y la satisfacción que da el deber cumplido.**

2.- *Buena planificación de clases de apoyo, refuerzos, desdobles, recuperaciones, laboratorios etc. para atender mejor la diversidad.*

Desde el comienzo, reforzamos las áreas instrumentales y nos lanzamos a primar todo lo académico, en muchas ocasiones gracias a la generosidad y a la ilusión de un profesorado

**La mejora de la educación española pasa por la mejora de la Escuela Pública. El reto consiste en que los padres nos elijan por la calidad que ofrecemos y porque sabemos dar respuesta a las necesidades de nuestros jóvenes.**



*Director del IES Julio Verne (Leganés)*  
*jjnietoromero@gmail.com*

que, a la vista de los buenos resultados obtenidos, incluso aumentaba su dedicación tanto a través de la labor educativa en sus materias como en la tutoría.

3.- *Mejora de la información a las familias y de las relaciones padres-Instituto.*

Ha sido clave implicar a las familias en este proceso de mejora. Sin ellas, la mejora de la educación de sus hijos es imposible. Los padres, son los responsables de la educación de sus hijos, y los profesores, la escuela, debe estar en sintonía con la demanda de las familias. Desde hace doce años, los tutores de la ESO entregan -en mano y por la tarde-, las notas a los padres. Es una ocasión para tener a los padres del grupo y aunar esfuerzos, y proponernos objetivos comunes y hacerles partícipes de las metas de ese trimestre con sus hijos. Si los profesores y los padres estamos unidos, cada uno en su ámbito, los chavales tienen más asquible la mejora, y es más difícil que nos toreen. Además, entre los tres boletines, les entregamos dos *interevaluaciones*, para que cada mes y medio, los padres tengan información de la marcha académica y personal de sus hijos en la escuela, y llegemos a tiempo para detectar y corregir desviaciones.

---

**Nos lanzamos a primar todo lo académico, en muchas ocasiones gracias a la generosidad y a la ilusión de un profesorado que, a la vista de los buenos resultados obtenidos, incluso aumentaba su dedicación tanto a través de la labor educativa en sus materias como en la tutoría.**

---

4.- *Mejora de la implicación del profesorado con la participación en proyectos, concursos, certámenes, ferias, olimpiadas....*

En la actualidad, gracias al esfuerzo del profesorado, el IES Julio Verne está implicado en **más de cincuenta proyectos en marcha**. Esto supone que todos los departamentos tienen un banderín de enganche con la ciencia, la cultura, el arte, la técnica, el deporte...: Proyectos Europeos Comenius 1, Modelo Parlamento Europeo, somos centro Superior Erasmus, con prácticas en empresas de Europa para nuestro alumnado de Formación Profesional, Proyectos entre Comunidades Autónomas, Ferias de Madrid por la Ciencia, concursos Matemáticos, Tecnológicos, de coros... Programa Globe –en el que participa la NASA, Agenda 21 dentro de la red de eco-escuelas... en fin, todo lo que la generosidad de la administración y del profesorado ha puesto en marcha en servicio de nuestro alumnado. Y nuestro Proyecto estrella, coordinado desde el departamento de Orientación **“LA TUTORÍA PERSONAL”**, que nos parece el mejor camino de mejora personal de los alumnos cuya explicación requeriría otra comunicación.

5.- *Mejora de la motivación del alumnado a través de actividades extraescolares y de actividades que mejoren la convivencia.*

La utilización educativa de las actividades extraescolares ha supuesto una revolución convirtiéndose en herramientas de las asignaturas correspondientes en diferentes espacios de trabajo: investigación con las huellas de dinosaurios en la Rioja, estudio medioambiental del cabo de Gata, Teatro clásico en Segóbriga, trabajos en Mérida e Itálica, asistencia a óperas, o a funciones de teatro en la corrala de Almagro, viajes de multiaventura... todo gracias a esa positiva espiral de generosidad educativa practicada por parte del profesorado, por encima de posibles diferencias ideológicas, de uso del presupuesto etc.

6.- *Cultura de evaluación de las propuestas de mejora.*

Es una necesidad evaluar lo que estamos haciendo, para corregir desviaciones y mejorar. El conformismo o el catastrofismo, esperando a que venga alguien a resolverte los problemas, es un mal camino de mejora. Basta ya de quejarse. En estos momentos claves para la educación, y donde la Escuela Pública llega a más del 70 % de los jóvenes de este país, es necesario que nos pongamos todos a una a mejorar los centros públicos, y a recuperar el prestigio del profesorado y de los centros, que ha tenido la Escuela Pública en otras épocas. Las administraciones tienen que implicarse en esta mejora, dedicando más recursos humanos, técnicos y económicos, pero la Comunidad Educativa tiene que remangarse y “coger el toro por los cuernos” antes de que sea tarde. La mejora de la educación española pasa por la mejora de la Escuela Pública. *El reto consiste en que los padres nos elijan por la calidad que ofrecemos y porque sabemos dar respuesta a las necesidades de nuestros jóvenes.*

Termino con otra de las claves de mejora: el gobierno del centro colegial por parte del equipo directivo, intentando consensuar las propuestas, fijándonos en lo que nos une – que es la mayoría de las cosas - y no en lo que nos separa, intentando aunar esfuerzos, y desterrar de nuestro centro, lo que me parece el parte de defunción de un centro público, que es orbitar sobre el axioma nefasto de *“El que más pone, más pierde”*.

Rompiendo esas barreras, desde distintos frentes, se está consiguiendo entrar en la espiral de mejora y en estos momentos podemos decir que este itinerario ha sido un acierto educativo. Sirve como propuesta de mejora para los centros públicos y exige la mayor implicación del profesorado y de los padres en esta aventura educativa.



**EL IES JULIO VERNE DE LEGANÉS APUESTA POR LA CALIDAD****El plan de mejora del IES.  
Mariano José de Larra****Julio Belinchón Belinchón, Pilar de la Encina Buenache, Pilar González Conde,  
José Carlos Martínez de la Fuente**

El nuestro no es un centro diferente a muchos otros institutos de Madrid. Quienes lo hacemos diferente somos las personas, porque desde hace un año y medio nos hemos embarcado en una aventura apasionante y, de alguna manera, incierta ya que no tenemos muchos referentes a los que mirar ni ejemplos que seguir. Más bien, se trata de una experiencia en la que el propio camino lo vamos trazando a medida que avanzamos. Eso lo hace arriesgado, pero también enormemente atractivo.

Ahora estamos en el segundo curso de este proyecto que se inició en Otoño de 2006, cuando fuimos admitidos dentro del Programa de Centros Públicos Prioritarios. Para nosotros era una oportunidad que nos permitía abordar algunos de los problemas que teníamos como centro: *mejora de la convivencia*; puesta al día de unas *instalaciones* que ya cuentan con 30 años de antigüedad; pero, sobre todo, *mejorar unos resultados académicos que nos parecían mediocres y conseguir que nuestros alumnos asumieran la responsabilidad de su propia tarea*.

Pero cuando uno se propone hacer cualquier tipo de cambios que afectan a un colectivo amplio de personas, en este caso alumnos y profesores, hay que tener muy claro no sólo lo que quieres, sino con quién cuentas y qué piensas hacer para conseguir resultados. El profesorado suele ser muy escéptico y poco dado a las aventuras. Y, sin duda, hay razones para ello.

El proyecto se preveía para cuatro cursos y, si queríamos incorporar de forma paulatina a la mayor parte del profesorado y del alumnado, debíamos empezar de forma humilde: *pocos objetivos, pero claros y de resultados medibles*; pocos alumnos para que pudiéramos controlar todo el proceso sin que se nos escapara de las manos, porque un error grave es suficiente para que todo se venga abajo, y el futuro sólo sería posible a partir de éxitos visibles. Al principio debíamos implicarnos solo unos cuantos profesores y sobre unos pocos grupos de alumnos, de forma que los esfuerzos pudieran centrarse de forma intensiva en la dirección que nos habíamos propuesto de forma preferente: *mejorar las notas de los alumnos*. Si al acabar el primer curso de la experiencia podíamos presentar resultados positivos, los siguientes pasos serían más fáciles. Muchos profesores veían las ventajas de colaborar en un proyecto que funciona y genera un buen ambiente. **Ganar voluntades en lugar de imponer**. De eso se trataba.



*Equipo de Coordinación del Plan de Mejora.  
Director y coordinadores  
julibelinchon@hotmail.com*

---

**Debíamos empezar de forma humilde: pocos objetivos, pero claros y de resultados medibles**

---

Empezamos a trabajar con los alumnos de 3º de ESO con el fin de no dispersar esfuerzos. En realidad, contábamos inicialmente con los miembros del equipo directivo y con las Tutoras de los tres grupos. Sin embargo, el resto del claustro no estaba ausente del Plan. Ha habido apoyo y colaboración desde el principio, pero con enormes dudas respecto a las posibilidades de que los alumnos cambiaran sus hábitos hacia el estudio. Nos pusimos en marcha convocando reuniones con quienes consideramos que son los actores de esta obra: los padres, los alumnos y los profesores, para explicarles nuestros planes. Como lo esencial de todo esto es conseguir que los alumnos trabajen más y mejor, con el apoyo de los profesores y la colaboración de las familias, nos pareció que un paso importante sería llegar a un acuerdo explícito y concreto mediante la firma de un **compromiso personal** entre el alumno, sus padres y el centro que incluyera tanto aspectos de comportamiento, como horarios de estudio y actitudes ante su vida académica, así como propósitos de resultados en las evaluaciones. Este documento se firma en el centro después de que la familia lo haya discutido en casa. Durante 30 ó 40 minutos todas las partes analizan las características del alumno, sus dificultades y sus posibilidades. Finalmente se acuerdan los

compromisos que las tres partes están dispuestas a cumplir. Sobre todo, permite un **seguimiento muy estrecho de la marcha de cada alumno**. Eso nos parece fundamental para poder detectar las diferentes situaciones de los chicos y pedirle a cada uno con arreglo a sus posibilidades reales.

¿Qué estaba cambiando hacia mediados de curso de ese primer año? En Semana Santa era pronto para detectar mejoras en las notas, pero al amparo de unos objetivos y unos medios humildes, estábamos poniendo en marcha una dinámica de cambio y mejora en el conjunto del Instituto que no hubiéramos imaginado cuando lo empezamos. *Se estaba creando un clima de trabajo y valoración de “lo bien hecho”, tanto entre los alumnos, como entre los profesores y los padres*. Era solo una tendencia, pero muy importante. Entre los alumnos, porque estaban asumiendo que eran responsables de los resultados que obtenían y que el esfuerzo y el trabajo son el único camino para mejorar.

Para ello se estaban desarrollando una serie de tareas, tanto individuales como colectivas, para crear el *clima de respeto y convivencia* necesarios, así como *técnicas para el trabajo académico y la organización de su tiempo*. Curiosamente, quienes empezaron a mejorar sus notas mas rápidamente fueron los alumnos brillantes y, al mismo tiempo, el liderazgo de las clases estaba pasando desde los que tenían una actitud negativa, a los mejores. **Suspender estaba dejando de ser un mérito**.

Hacia el final del curso los resultados no dejaban duda: en el curso 2006-2007 habíamos transformado unos grupos de 3º de ESO con bajo nivel académico, en lo que iban a ser los mejores grupos de 4º de ESO en la historia del Instituto. Los profesores, con algunas excepciones, también valoraron positivamente lo conseguido. Había requerido un trabajo extra, pero era claro que valía la pena porque no sólo se estaba produciendo una subida en las notas, sino un mejor ambiente de trabajo. Y lo que es más importante: *el pesimismo tan propio de las salas de profesores estaba disminuyendo*. Las familias, por su parte, habían colaborado de forma generalizada, lo cual ha sido un factor determinante en los buenos resultados.

## EL SEGUNDO AÑO

Con la perspectiva del nuevo curso, el actual 2007-08, nos planteamos ampliar la experiencia a los alumnos de 1º, 3º y 4º ESO. Eso requería algo más que un puñado de profesores voluntariosos: se crearon dos grupos de trabajo, con un total de unos veintitrés profesores colaborando y, sobre todo, se dio forma a la figura de los **Tutores Coordinadores**, responsables de cada uno de los niveles del Plan. Estos “Supertutores” han sido, sin ninguna duda, el motor del proyecto en este segundo año, marcando los objetivos, dinamizando, proponiendo ideas, apoyando a los tutores, conociendo a fondo a cada alumno,

**Se propuso la firma de un compromiso personal entre el alumno, sus padres y el centro que incluyera tanto aspectos de comportamiento, como horarios de estudio y actitudes ante su vida académica, así como propósitos de resultados en las evaluaciones.**

hablando con las familias. En definitiva, actuando como impulsores y motores de todo este trabajo, cada uno desde planteamientos específicos.

En 1º de ESO, por ejemplo, se consideró desde el principio que la prioridad era, no tanto lo académico, como la convivencia y **la creación de hábitos y actitudes en los alumnos**. Estábamos convencidos de que si eso lo hacíamos bien, **la mejora académica vendría de la mano**. Por eso, el Coordinador se ha centrado en el cumplimiento de normas, con el fin de eliminar los retrasos y faltas a primera hora, la suciedad en las aulas y la presencia de alumnos en los pasillos entre clases; en la mejora de la convivencia, evitando insultos y formas de acoso mediante programas de mediación; en acabar con la sensación de impunidad ante las faltas cometidas, sancionando de forma justa y rápida; con un seguimiento individualizado de cada alumno; dando la atención necesaria a los alumnos difíciles; siguiendo de cerca los resultados académicos; organizando la firma de los compromisos académicos y comprobando su aplicación. En fin, todo un conjunto de actuaciones que transmiten a los alumnos la sensación de que se les conoce, que nos importan, que trabajamos para ayudarles, y



que intentamos que desarrollen las cualidades que poseen y puedan obtener los mejores resultados posibles.

La Coordinadora de 3º de ESO, por su parte, ha considerado que en este nivel el trabajo académico es prioritario. Los alumnos deben adquirir una autonomía en la organización de su tiempo y de sus tareas que habitualmente no tienen. Por tanto, es necesario enseñarles a estudiar, con técnicas adecuadas, a organizar sus tardes, a distinguir lo que son deberes y lo que es el estudio propiamente dicho. Para ello, ha desplegado toda una batería de actuaciones que persiguen conocer a cada alumno con detalle, exigirle en función de sus posibilidades, atraer a las familias para que colaboren en la mejora del trabajo de sus hijos, sugerir modelos a los tutores y al resto de los profesores y dar a los alumnos el apoyo necesario para que puedan conseguir sus compromisos de mejora.

A modo de ejemplos, entre otras cosas se lleva una **ficha individual** de los alumnos con sus datos personales, antecedentes académicos y propuestas del equipo docente. Organiza la firma del Compromiso Académico individual en el que participa el alumno, sus padres, el tutor y un miembro del equipo directivo o la coordinadora. Lleva un control quincenal de las sesiones de estudio en casa. Facilita a los alumnos herramientas para el trabajo intelectual. Controla los resultados que van obteniendo, localizando a los que no alcanzan sus objetivos para entrevistarse con ellos y sus familias y realiza un seguimiento especial durante la tercera evaluación de aquellos alumnos que tienen posibilidades de promocionar y, no obstante, se encuentran en riesgo de no hacerlo.

La coordinadora de 4º de ESO sigue trabajando con los alumnos que estuvieron en el Plan el curso pasado. Se ha centrado en consolidar lo ya hecho, reforzando a los que van bien y facilitando medidas de apoyo para los más flojos. **No hay problemas de convivencia.** No hay faltas a clase significativas. El ambiente es muy bueno, incluso en el grupo de alumnos que tradicionalmente escogían las opciones menos difíciles y que, con frecuencia planteaban problemas cotidianos de diverso tipo. Durante este curso, en 4º de ESO está siendo muy positivo el trabajo para los profesores, y es previsible que la inmensa mayoría de los alumnos cursen Bachillerato.

***Se requería un trabajo extra, pero era claro que valía la pena porque no sólo se estaba produciendo una subida en las notas, sino un mejor ambiente de trabajo. Y lo que es más importante: el pesimismo tan propio de las salas de profesores estaba disminuyendo.***

***Desarrollamos un conjunto de actuaciones que transmiten a los alumnos la sensación de que se les conoce, que nos importan, que trabajamos para ayudarles, y que intentamos que desarrollen las cualidades que poseen y puedan obtener los mejores resultados posibles.***

#### A MODO DE SÍNTESIS

Lo cierto es que todos los alumnos perciben que estamos pendientes de ellos, que les conocemos a fondo, que seguimos su evolución, que hablamos con sus familias, que les apoyamos con técnicas de distinto tipo, que colaboramos en la creación de un buen clima en clase; no solo en la convivencia, sino en la valoración del trabajo y del esfuerzo; constatan que cada uno es responsable de sus éxitos, pero también de sus fracasos. Se reconoce a los mejores, pero se les dan también opciones a los que van peor, sin humillar, reforzando sus actitudes positivas.

Además de las figuras de los coordinadores de tutores es necesario decir que todo lo que se está haciendo gira en torno a los tutores de curso. De alguna forma están siendo el alma del Plan y, desde luego, reflejan todas las expectativas que nos habíamos fijado cuando lo empezamos.

En el momento actual no disponemos de los resultados finales que deben mostrar de forma objetiva si hemos conseguido una mejora en las calificaciones, tal como nos hemos propuesto. Todo parece indicar que efectivamente habrá mejoras; pero en esto, como en todo el proyecto, debemos ser prudentes. Estamos tratando de educar adolescentes, cambiar muchos de sus hábitos mal adquiridos, modificar actitudes. Y todo eso no es sencillo. No lo es para un adulto, pero tampoco para un joven. Es preciso perseverar, los mejores resultados se obtendrán en un plazo de dos o tres años. Pero sin duda ya hemos conseguido cosas que valen la pena: el cambio de ambiente del centro. Entre los alumnos, desde luego, pero también entre los profesores.

Lo que empezó como una pequeña experiencia entre unos cuantos osados, en este momento compromete cada vez a más profesores. Todos trabajamos un poco más, pero nadie duda de que nos compensa. Y ese gusto por lo bien hecho da mayor sentido a nuestra tarea: tenemos una buena razón para empezar cada día nuestra jornada. El profesorado se siente orgulloso de ver que su implicación da frutos. Y eso, en los tiempos que corren, no es poco.

# Desarrollo de un Plan Lector en el IES Sevilla la Nueva

**Cristina Patón Martínez**

Leer con los alumnos de la etapa de Secundaria **no es fácil**: al contrario, es tarea ardua y sorprendente para el enseñante preocupado por la iniciativa y capacidad lectora de los jóvenes. Es tarea ardua porque quien pretenda llevarla a cabo encontrará, seguramente, una resistencia casi patológica hacia el libro, objeto un tanto arcaico ante los atractivos y fáciles placeres del juguete visual. Es tarea sorprendente porque, a pesar de los cantos de sirena en contra del placer de la lectura, siempre hallaremos, impensadamente, jóvenes dispuestos a leer y disfrutar con un libro en sus manos.

En el *IES Sevilla la Nueva*, hemos decidido remar contra corriente. Somos conscientes de que nos exponemos al sobre-esfuerzo y al desánimo por doquier. Así, nuestro compromiso con la lectura nace con mucha dedicación (hablo del profesorado), y con escaso interés por parte de nuestros alumnos. No obstante, decidimos enfrentarnos a este reto con las armas que poseemos: el entusiasmo, la tenacidad y la coordinación para crear este proyecto dinamizador de la lectura.

## EL PUNTO DE PARTIDA

La lectura como actividad era desarrollada casi en exclusividad por el área de Lengua castellana y Literatura, sin vasos comunicantes hacia las otras materias, por lo que se privaba a los alumnos de un acercamiento al libro desde otros ángulos y esquinas. Dicho de otro modo: los jóvenes y adultos que poseen buen hábito lector se interesan por una tipología textual diver-

---

**¿Por qué no mostrar como ejemplo de buen lector a los profesores de Física y Química, Matemáticas, Educación Física, Inglés, etc., ante unos alumnos acostumbrados a que sea el profesor de Lengua quien les venda la lectura como un “bien de interés general”?**

---



*Profesora de Lengua y Literatura.  
IES Sevilla la Nueva (Madrid).  
cristina.paton@educa.madrid.org*

sa, esto es, ficción novelesca, historia, ensayo, poesía, biografías, etc. ¿Por qué no, entonces, ampliar el repertorio de lecturas ofrecidas a nuestros alumnos cubriendo un amplio espectro de temas e inquietudes? ¿Por qué no mostrar como ejemplo de buen lector a los profesores de Física y Química, Matemáticas, Educación Física, Inglés, etc. ante unos alumnos acostumbrados a que sea el profesor/a de Lengua quien les venda la lectura como un “bien de interés general”? Así empezó todo.

## UNA QUIMERA PUESTA EN PRÁCTICA

Los pasos que se enumera a continuación son un ejemplo práctico de cómo llevar esta actividad a cualquier centro de enseñanza que desee comprometerse activamente con la lectura:

- Formación de un **equipo de profesores** interesados en la actividad e integrantes de distintos Departamentos didácticos.
- Designación de un **coordinador** de la actividad.
- **Elección** de un nivel para su aplicación y selección de seis libros relacionados con los temas que vayan a ser tratados en las diferentes áreas implicadas. Esta selección se realizará preferentemente en el mes de septiembre.
- **Secuenciación** de los libros respetando el criterio de los pro-

fesores y alumnos implicados, y haciendo coincidir la lectura, en la medida de lo posible, con contenidos previos o simultáneos de la materia. Se distribuirán dos libros por trimestre

- **Compra** de 10 ó 15 ejemplares del libro a cargo de la Biblioteca del Centro para préstamo a los alumnos que lo requieran.
- **Exposición** en una vitrina de información sobre los autores y contenido de los libros del trimestre.
- **Lectura** por parte de los alumnos siguiendo las indicaciones del profesorado y trabajando especialmente **la lectura en voz alta**, en clase, así como la **comprensión textual** relacionándola con los contenidos de la materia. En esta fase, se incidirá especialmente en la participación del profesor en la lectura colectiva, tomado como referente y modelo lector.
- Elaboración de diferentes **trabajos de investigación** sobre el libro leído. Cada profesor implicado elaborará una estrategia de lectura y unas actividades apropiadas para expresar el libro. Entre las actividades más eficaces desarrolladas, cabe mencionar: ampliación del libro con material audiovisual (comparación de información escrita y visual, búsqueda de información en diferentes soportes); resúmenes de los capítulos en murales, con especial cuidado de la presentación y creación artística; investigación sobre el autor y sobre sus otras obras; ilustración de los capítulos del libro; creación de nuevos textos ( otros finales, diálogos diferentes, descripciones ficticias de personajes, creación de otra trama paralela, implicaciones posteriores de las investigaciones, creación de juegos verbales como crucigramas, sopas de letras, etc.)
- **Exposición de los trabajos** de los alumnos en murales habilitados para ello a lo largo de los pasillos del centro.
- Elaboración por parte del coordinador de una **información general** sobre los autores y libros leídos en el trimestre. Esta información es difundida a través de una sesión de tutoría, con la implicación del profesor tutor.
- **Visita guiada** con los alumnos a las exposiciones realizadas. Esta visita puede completarse con la elaboración de cuestionarios tipo test que los alumnos deberán completar leyendo la información expuesta.
- **Difusión** de cada libro por las otras clases. Se establecerá un calendario de actuaciones para que todos los cursos reciban la visita de algunos compañeros de 4º de ESO, con los que debatirán y comentarán los aspectos más llamativos del libro.



Portadas de algunos libros seleccionados

### CONCLUSIÓN

Hemos expuesto una actividad de dinamización de la lectura aplicada a 4º de ESO, que puede ser ampliada a otros cursos siguiendo éstas u otras pautas similares de actuación. Consideramos que es fácilmente extensible a cualquier centro de enseñanza que desee enriquecer la competencia lectora de sus alumnos. Por ello, animamos, expresando nuestra práctica docente, a que otros compañeros se embarquen en un proyecto lector. El acercamiento a los libros y los compromisos personales que se forjarán en el proceso resultarán, a buen seguro, altamente gratificantes.

#### EJEMPLO DE LECTURAS DESARROLLADAS. CURSO 2007-2008

1. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1999): *Crónica de una muerte anunciada*, Barcelona, Mondadori.
2. SAVATER, Fernando (2004): *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.
3. MENGUAL, Juan Ignacio (2006): *Física al alcance de todos*, Madrid, Pearson Alhambra.
4. MUÑOZ PUELLES, Vicente (2006): *El pintor de las neuronas* (Santiago Ramón y Cajal, Científico), Madrid, Anaya.
5. CALDERÓN, Emilio. (1999): *Deporte y límites*, Madrid, Anaya.
6. DAHL, Roald (1997): *Charlie and the chocolate factory*, Penguin Puffin Classic.

# Organización, seguimiento y evaluación de los alumnos de Educación Compensatoria en Matemáticas.

**Concepción Trujillo Piñero y M<sup>a</sup> Jesús Ahuja Alonso**

Como servicio público, la meta que nos proponemos en el Instituto de Educación Secundaria San Cristóbal de los Ángeles es ofrecer enseñanza de calidad. Puesto que vivimos en una sociedad cambiante nos vemos obligados a diseñar constantemente innovaciones que nos permitan adaptarnos a la realidad que nos rodea.

La característica más relevante de nuestro centro, en los últimos años es un significativo aumento de inmigrantes, sobre todo de procedencia hispano-americana (ecuatorianos y dominicanos) aunque también de origen magrebí. Paralelamente, por diferentes razones de tipo social y urbanístico, la población de origen español ha disminuido fuertemente en la zona y, por tanto, también en los centros de enseñanza.

En nuestro IES el alumnado es sumamente heterogéneo;



los alumnos se reparten casi por igual entre inmigrantes recién llegados y apenas escolarizados en sus países de origen, inmigrantes con pocos años de estancia en España, que tienen los conocimientos imprescindibles aunque un desfase curricular importante y alumnos españoles o inmigrantes cuya competencia académica varía desde baja hasta excelente. Teniendo en cuenta estos datos, se ha convertido en un objetivo prioritario de nuestro centro conseguir que los alumnos superen los niveles educativos de cada etapa intentado dar a cada uno de ellos la atención y la enseñanza que necesita.

## PROTOCOLO DE ACTUACIÓN.

La solución que hemos ideado aprovecha la existencia de programas de Educación Compensatoria. La novedad que aportamos consiste en permitir que los alumnos que acceden a



*Jefa de Estudios del IES. San Cristóbal de los Ángeles.*

*Directora del IES. San Cristóbal de los Ángeles.*

*ies.sancristobal.madrid@educa.madrid.org*

este tipo de programas puedan, a lo largo del curso académico, pasar de un nivel a otro –por ejemplo, de Primer a Segundo nivel de Educación Compensatoria- según el grado de conocimientos matemáticos que van adquiriendo. De esta forma, un alumno que está, por poner un caso, matriculado en Segundo de ESO puede ir salvando diferentes niveles de atraso curricular a lo largo del curso hasta superar el desfase completamente (al alcanzar el nivel 4) y quedar integrado en el grupo de referencia. O bien, vencer parte del déficit y continuar donde se quedó el curso siguiente (por ejemplo, si supera el 1 y el 2, el curso siguiente seguirá recibiendo apoyo en el nivel 3 tanto si repite 2º, como si pasa a 3º)

Cuando se detecta retraso curricular en esta materia se informa al Departamento de Orientación. A continuación, la Dirección del Centro en colaboración con el Departamento de Matemáticas y con las profesoras de apoyo establecemos los niveles de concreción curricular para poder realizar los agrupamientos. Dichos niveles son:

	1 <sup>er</sup> nivel	2º nivel	3º nivel	4º nivel	5º nivel
	1º-2º P.	3º - 4º Prim.	5º - 6º Prim.	1º Secun.	2º Secun.
1º ESO					
2º ESO				Excepcionalmente	
3º ESO					Excepcionalmente

Para desarrollar esta iniciativa hemos establecido un protocolo de actuación para los alumnos que presentan desfase curricular en el área de Matemáticas tanto si se incorporan al centro desde principio de curso como si lo hacen cuando éste ya está en marcha.

Lo primero que necesitamos es recabar toda la información posible de los alumnos que nuestros colegios adscritos nos mandan cada año, dado que muchos de ellos ya vienen del colegio con desfase, aunque hayan promocionado. Para ello, dos profesoras de nuestro IES visitan los colegios a final de curso y, con los datos obtenidos, tratamos de establecer agrupamientos en función de los niveles de competencia curricular en el área de Matemáticas.

Cuando los estudiantes se matriculan en el IES –sea cual sea el momento de su incorporación- las profesoras de apoyo les pasan las pruebas que el Departamento de Matemáticas ha diseñado para establecer su nivel curricular en esta materia. A continuación, la Jefatura de Estudios del centro les asigna el grupo de referencia más adecuado.

Una vez que conocemos el nivel de adaptación del alumno, se procede a informar a las familias, al tutor y a los profesores del grupo de Compensatoria, que trabajarán con ellos teniendo en cuenta su nivel curricular.

El tutor, junto con el profesor de Compensatoria, elaborará el Informe de Adaptación Curricular que pasará a formar parte del expediente del alumno. Trimestralmente, el profesor de Compensatoria evaluará su nivel de competencia curricular mientras que el profesor del grupo de referencia evaluará el nivel respecto al curso en el que está matriculado quedando constancia de ambas evaluaciones en el boletín de calificaciones y en las actas de evaluación.

Esto no sería posible si desde principios de curso no se establecieran las horas disponibles de los profesores que imparten los grupos de Compensatoria. Eso exige confeccionar los horarios de esos grupos, ubicarlos en un espacio físico (lo cual a veces es complicado debido a la escasez de aulas) y tener asumido que son grupos abiertos y flexibles, con continuas actualizaciones provocadas bien por las posibles incorporaciones o bien porque hay alumnos que vuelven al grupo de referencia, por haber alcanzado el nivel curricular del curso en el que está matriculado.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Anualmente, el Centro realiza una evaluación interna de su funcionamiento a través de diferentes cuestionarios. Esta medición está prevista como parte del Plan de Mejora que llevamos a cabo por estar acogidos al programa de Centros Públicos Prioritarios de la Comunidad de Madrid. Puede afirmarse que una amplia mayoría (77%), de los sectores de la Comunidad Educativa manifiesta en este cuestionario estar de acuerdo con el tipo de agrupamientos que estamos realizando.

PRIMERO DE ESO				
CURSO	ALUMNOS CON ADAPTACIÓN CURRICULAR (A.C).		APROBADOS	SUPERAN
03-04	49	A.C. MATEMÁTICAS: 49	11 (22%)	1
04-05	49	A.C. MATEMÁTICAS: 49	11 (22%)	6
05-06	46	A.C. MATEMÁTICAS: 46	27 (58%)	4
06-07	59	A.C. MATEMÁTICAS: 59	22 (37%)	6

SEGUNDO DE ESO				
CURSO	ALUMNOS CON ADAPTACIÓN CURRICULAR (A.C).		APROBADOS	SUPERAN
03-04	34	A.C. MATEMÁTICAS: 34	7 (20%)	2
04-05	34	A.C. MATEMÁTICAS: 34	7 (20%)	1
05-06	40	A.C. MATEMÁTICAS: 40	13 (32%)	7
06-07	29	A.C. MATEMÁTICAS: 29	11 (37%)	4

Las medidas aplicadas facilitan la integración del alumno en el grupo y la labor de los profesores de apoyo. Por otro lado, la comunicación entre el profesor de Compensatoria, el profesor de referencia y el tutor es continua y enriquecedora.

Los resultados no se han hecho esperar y destacar las mejoras en cuanto a aspectos organizativos y las referidas a resultados. En lo que concierne a aspectos organizativos, puede constatarse la implicación y coordinación de un gran número de profesores, la mejora en la atención y seguimiento de los alumnos que no forman parte de estos grupos. En cuanto a los resultados académicos hay que observar el aumento del número de alumnos que superan su nivel curricular, e incluso, que salen del Programa de Compensatoria, integrándose en los cursos de referencia.

En definitiva, y con el fin de propiciar una educación de calidad, el protocolo explicado se basa en la idea de anticipar dónde pueden surgir dificultades y tener preparados los mecanismos que puedan solventarlas. Ello implica autonomía, libertad individual, trabajo en equipo y asunción colectiva de responsabilidades.

# El jardín paisajista de Vista Alegre:

## un lugar especial para la reina María Cristina y sus hijas

**Eva J. Rodríguez Romero**

### RESUMEN

Vista Alegre es una de las casas de campo que proliferaron en Carabanchel durante el siglo XIX. La mayoría de los jardines de estas casas de campo en Carabanchel eran de estilo paisajista; entre ellas Vista Alegre fue la más importante, no sólo por su gran extensión y por haber pertenecido a la Corona durante casi medio siglo, sino por la calidad artística y arquitectónica de sus jardines y edificios. En este primer artículo, analizamos los jardines de Vista Alegre y su arquitectura durante el reinado de María Cristina, antes de que la Posesión pasase a manos de José de Salamanca.

### ABSTRACT

*Vista Alegre is one of the country estates which proliferated in Carabanchel during the nineteenth century. Most of the gardens of these estates were landscaped, but among these the Vista Alegre estate was the most renowned due to the architectural and artistic merit of its buildings and gardens. It was also one of the largest, and belonged to the Crown for almost half a century. In this first article, we analyse the Vista Alegre gardens and architecture during the reign of Maria Cristina, before the estate came into the hands of José de Salamanca*

El Jardín de Vista Alegre es en la actualidad uno de los jardines paisajistas más impresionantes y, a la vez más “maltratados”, de nuestra ciudad. Catalogado en el Plan General de Ordenación Urbana de Madrid como “jardín histórico-artístico”, a la par que el Retiro, el Campo del Moro, o la Alameda de Osuna (entre otros), permanece sin embargo pendiente de su catalogación como Bien de Interés Cultural, lo que posibilitaría su necesaria y urgente restauración, antes de que terminen por desaparecer las zonas ajardinadas que nos quedan de lo que fue el mejor ejemplo de jardín romántico del siglo XIX en Madrid. En el presente artículo expondremos las circunstancias de su creación, así como las características de su configuración inicial, en los años en que perteneció a la Corona. En un próximo artículo completaremos su historia en la etapa en la que perteneció al marqués de Salamanca, último periodo de esplendor del jardín, para terminar sugiriendo un recorrido por aquellas zonas que merecen ser rescatadas hoy en día de su letargo.

La Quinta de Vista Alegre se conformó en el primer tercio del siglo XIX, cuando Carabanchel Bajo era un privilegiado lugar de veraneo para la nobleza madrileña, como finca particular de recreo de la reina María Cristina de Borbón <sup>(1)</sup>, cuarta esposa de Fernando VII y madre de Isabel

*Doctora en Arquitectura por la Universidad Politécnica de Madrid. Profesora Adjunta de la Universidad CEU-San Pablo. Especialista en historia de la jardinería, análisis especial de jardines y paisajes e historia de la construcción. Autora de numerosas publicaciones. Entre sus libros destaca*

*La guía de los jardines de las oficinas centrales del Canal de Isabel II (2003). Autora de la única tesis doctoral dedi-*

*cada exclusivamente al jardín de la Quinta Vista Alegre.*

*rodrom@ceu.es*



**El Jardín de Vista Alegre es en la actualidad uno de los jardines paisajistas más impresionantes y, a la vez más “maltratados”, de nuestra ciudad.**

II. María Cristina tenía especial predilección por los jardines y las casas de campo, y jugó en su momento un relevante papel en la difusión de los principios del jardín paisajista en nuestro país <sup>(2)</sup>.

El jardín paisajista, también llamado jardín pintoresco o “inglés”, se caracteriza por su “naturalismo” en la topografía y en la vegetación, así como por un trazado a base de caminos serpenteantes, elementos de agua que imitan a los arroyos naturales, recorridos libres pero con vistas muy estudiadas, organizadas tanto en torno a pequeñas arquitecturas de jardín como a vistas lejanas. Este estilo de jardín llega a España con bastante retraso respecto a su tiempo de aparición en

<sup>1</sup> Cfr. RODRÍGUEZ ROMERO, Eva (2000): *El jardín paisajista y las quintas de recreo de los Carabancheles: la Posesión de Vista Alegre, Madrid, Fundación Universitaria Española* (tesis doctoral de la autora leída en la ETSAM en 1999).

<sup>2</sup> Cfr. RODRÍGUEZ ROMERO, Eva (2007): “La Reina Gobernadora y su gusto por el jardín paisajista: paralelismos entre el paisajismo español e italiano”, en RINCÓN: *Arte, poder y sociedad en España desde el siglo XVI al XX*, Madrid, CSIC, pp. 573-588.

**El jardín paisajista está pensado para ser recorrido, percibido en movimiento y no de manera estática desde las ventanas de la casa o palacio como sucede en los jardines clásicos.**

Inglaterra (finales del siglo XVII y principios del XVIII), ya que el primer trazado de jardín “a la inglesa” de nuestro país fue el Estanque de los Chinescos del Jardín del Príncipe de Aranjuez en 1784. A partir de 1785, los Osuna compusieron la Alameda, que fue el primer jardín español netamente paisajista, con un programa completo de “caprichos”, como se suele denominar a las pequeñas construcciones ornamentales que iban articulando las diversas escenas del paisaje. Estas “escenas” son unidades de composición del jardín, que se suelen

organizar en torno a pequeños edificios (algunos incluso con alguna función interior, como salón de baile, zona de descanso y mirador, ermita, etc.), en torno a fuentes u otros elementos de agua, etc. Las diversas escenas se van sucediendo a lo largo de un determinado recorrido, en el que los “caprichos” de jardín actúan como puntos focales; cuando alcanzamos el siguiente podemos vislumbrar

otro hacia el que seguir caminando y así sucesivamente. Estas escenas se suelen enmarcar además con fondos o pantallas vegetales, que ocultan algunas vistas, para ir descubriéndolas poco a poco; desde algunos lugares se puede contemplar además el paisaje circundante, de manera que el recorrido es ameno, variado y a veces incluso iniciático, ocultando sutiles simbologías y alegorías a dioses clásicos, personajes áulicos, etc. Las escenas del jardín deben estar relacionadas entre sí con algún argumento, de forma que el jardín paisajista está pensado para ser recorrido, percibido en movimiento y no de manera estática desde las ventanas de la casa o palacio como sucede en los jardines clásicos.

Hubo que esperar a la época de Fernando VII para ver aplicados de nuevo los principios paisajistas en nuestros jardines, por ejemplo en el Casino de la Reina y en las mejoras que realizó este monarca en los “reservados” de los Sitios Reales <sup>3</sup>. Además, la situación sociocultural del

momento y las peculiaridades de la jardinería española (por su clima, vegetación y fuerte tradición italianista en el trazado), darán como resultado un estilo muy particular conocido como jardín isabelino que -ya en época del romanticismo- se desarrolló con profusión en nuestro país en los primeros parques públicos de la segunda mitad del siglo XIX, extendiéndose incluso a las primeras décadas del siglo XX.

María Cristina de Borbón, hija de Francisco I de Nápoles, había nacido en Palermo en 1806. El 1829 se celebró su matrimonio con su tío Fernando VII, hermano mayor de su madre, la Infanta María Isabel de Borbón <sup>4</sup>. Cuando en 1833 muere Fernando VII, Isabel II cuenta sólo tres años, por lo que María Cristina se convierte en Reina Gobernadora. Fue admirada en su época por hombres de las letras y las artes,



**Plano de la Posesión de Vista Alegre en 1845 (Archivo General de Palacio).**

aunque su reinado estuvo caracterizado por la agitación política y marcado por el conflicto carlista, ya que ejerció un importante papel como promotora de la cultura y como mecenas. Desde su llegada a Madrid supuso una renovación en los gustos de la Corte que abrió el paso a la corriente romántica. Incluso su vida privada se desarrolló bajo

el halo del romanticismo, ya que fue un personaje curioso que se debatía entre sus obligaciones como Reina y los avatares de su vida privada, pues tres meses después de enviudar había contraído matrimonio en secreto con Fernando Muñoz, capitán de la Guardia de Corps. Para ocultar su matrimonio y sus sucesivos embarazos, María Cristina y Fernando vivirán en los Sitios Reales y en la Posesión de Vista Alegre durante largas temporadas, asistiendo la reina a los actos oficiales sólo cuando era imprescindible. La Posesión de Vista Alegre fue adquirida en 1832 por María Cristina, a título personal, convirtiéndola en pocos años, tras

<sup>3</sup> Ver p. ej., ARIZA, Carmen (1986): “La jardinería de los Reales Sitios en el Madrid fernandino”, en *Reales Sitios*, n° 90, pp. 49-56 y ARIZA, Carmen (1988): “La introducción del jardín paisajista en el Madrid del siglo XIX”, en *Villa de Madrid*, n° 97-98, pp. 80-89.

<sup>4</sup> Datos biográficos consultados en RAMÍREZ, W. (1925): *La Reina Gobernadora, doña María Cristina de Borbón*, Madrid.

numerosas obras, en un auténtico vergel.

Vista Alegre fue, pues, una de las “quintas de recreo” que proliferaron en los Carabancheles durante todo el siglo XIX; allí pasaban sus vacaciones aristócratas, personajes de la política y las nuevas clases adineradas. Estas quintas, con sus palacios, sus jardines y sus tierras de cultivo, formaban, junto con las de otros pueblos (como Leganés, Chamartín, Aravaca, Pozuelo, Canillejas...), una corona de villas suburbanas que caracterizaba el paisaje de los alrededores de Madrid, ocupando el espacio rural en torno a la gran ciudad con una arquitectura que dialogaba con la “naturaleza”, a la par que volvía sus ojos hacia la “metrópoli”, en un juego de nostalgias mutuas. Entre todas estas quintas, Vista Alegre fue la más importante, no sólo por su gran extensión, sino, sobre todo, por la calidad artística de sus jardines y de su arquitectura. Llegó a contar con varios palacios con frescos, cuadros y esculturas de gran valor, así como amplios jardines al modo del nuevo estilo paisajista. En caso de que se hubiese conservado intacta, habría sido uno de los jardines paisajistas más interesantes de los pocos con los que contamos en nuestro país, a la par del magnífico Capricho de la Alameda de Osuna.



**Recreación del estanque de la Ría, con su isla y la noria**

### **VISTA ALEGRE EN ÉPOCA DE MARÍA CRISTINA Y DE SUS HIJAS ISABEL II Y LUISA FERNANDA**

María Cristina decide comprar en marzo de 1832 el establecimiento de recreo con casa de baños, llamado de Vista Alegre, que pertenecía al coronel Pablo Cabrero y que había sido inaugurado en 1825. Añade nuevas tierras colindantes a la finca originaria entre 1832 y 1836, cambia el trazado del camino público a Carabanchel para proteger el Palacio Viejo, manda construir el Palacio Nuevo, la Estufa y toda una serie de pequeñas arquitecturas ornamentales y cuida personalmente de todos los detalles del jardín. La Posesión perteneció a su patrimonio particular hasta que, en 1846, decide donarla pro indiviso a sus hijas, la reina Isabel II y la infanta Luisa Fernanda, con lo que pasa a ser gestionada por la Administración del Real Patrimonio y se convierte en Real Sitio. El amor que María Cristina profesaba por su quinta se pone especialmente de manifiesto cuando en 1840 se ve obligada a abandonar el país y parte con destino a Francia bajo el

### **El Palacio Viejo se compuso sobre la originaria fonda y casa de baños del establecimiento de Vista Alegre**

seudónimo de condesa de Vista Alegre. Dicho título lo ostentará después, a partir de 1847 (desde 1844 es reconocido públicamente su matrimonio con Fernando Muñoz al regresar a España tras la coronación de su hija Isabel II), su hija María del Amparo, la primera habida en su matrimonio con Muñoz.

La Posesión de Vista Alegre llegó a ocupar “1.289 fanegas y 224 estadales” de las cuales se cercaron y ajardinaron unas 44 ha, que es aproximadamente la mitad de la superficie del Buen Retiro. La parcela originaria era la zona donde se encuentra el llamado Palacio Viejo (actual Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”) y el jardín de Juegos; en ella se construirán la Estufa Grande (un impresionante invernadero para plantas exóticas) y la Ría artificial (un canal navegable de agua de trazado sinuoso). La Quinta fue ampliada hacia el noroeste con las tierras de Manuel de las Fuentes, que incluían la Casa de Bella Vista y la Casa de Caballerizas, al otro lado del camino de Madrid; de manera que una porción de éste quedó dentro de Vista Alegre, cons-

tituyendo la avenida que conduce al Palacio Viejo y discurre por su fachada trasera. Por esta razón, Fernando VII decretó que su esposa se hiciese cargo del cuidado y reparaciones del camino de Madrid y el Real Patrimonio corriese con los gastos del trazado del nuevo ramal del mismo, que rodea las tierras añadidas por el norte. Se decidió finalmente que estas obras serían sufragadas por el Ayuntamiento de Madrid. Lindando con el pueblo de Carabanchel Bajo, María Cristina compró en 1834 la fábrica de jabón de los Cinco Gremios Mayores de Madrid, que se convirtió en la Casa de Administración de la finca y en la Casa de Oficios. Sobre los almacenes se comenzó a construir el llamado Palacio Nuevo con restos de la Galería porticada de la plaza de Oriente, obra de Isidro González Velázquez, que estaba siendo desmantelada por falta de fondos para concluirla. Trabajaron allí, desde 1832 a 1840, los arquitectos Martín López Aguado y Juan Pedro Ayegui, el aparejador José Petorelli y los jardineros Santos Antolín y Fernando Boutelou. En 1840 María Cristina se exilia a Francia y las obras se interrumpen; cuando regresa, a finales

**El jardín imbrica magistralmente la faceta recreativa y ornamental, con la faceta productiva.**

del año 1844, vuelve a organizar fiestas y reuniones en su Posesión, pero ya no realiza más mejoras, pues su situación económica, una vez reconocido su matrimonio morganático, no era tan boyante como antes. Los planos más antiguos que existen de la finca y de todos los edificios que comprendía fueron levantados a finales de 1845, por el Arquitecto Mayor de Palacio, Narciso Pascual y Colomer, con el fin de tasar todos los edificios y fábricas de la Posesión que “la reina madre pensaba donar a sus hijas”. Creemos, pues, que toma la decisión de ceder la finca a Isabel II y a su hermana para que el Real Patrimonio corra con los gastos de su mantenimiento, consiguiendo así conservar la belleza de la Posesión que tanto ama. Estas circunstancias motivarán, entre otras cosas, que el Palacio Nuevo permaneciese inacabado durante años.

Lo más relevante de esta primera etapa del jardín son las conducciones de agua y toda la infraestructura del jardín, que hicieron posible que pronto se consiguiese una gran frondosidad en las plantaciones. El Palacio Viejo se compuso sobre la originaria fonda y casa de baños del establecimiento de Vista Alegre, de ahí su nombre. Creemos que la edificación inicial fue ampliada en planta, con las dos alas extremas, pero no en altura. Se buscaba con ello dar un importante desarrollo horizontal al edificio, intención que se vio potenciada con la Estufa Grande, eminentemente lineal, para crear un efecto de pantalla que impidiese la visión desde la carretera. Se trasladó allí la Fuente de las Conchas, procedente del Palacio de Boadilla, donada a su esposa por Fernando VII (fuente que se encuentra en la actualidad en los Jardines del Campo del Moro en el Palacio Real de Madrid). Se realizó también la Ría, en el punto más elevado del jardín para servir, además de elemento de recreo y ornamental, como depósito principal de agua para la zona norte, con su estanque, noria y embarcadero.

Conforme se fueron trazando nuevas zonas ajardinadas, y al ampliarse las tierras que componían la Posesión, se levantaron diversas construcciones recreativas hoy desaparecidas (como la Naranjera, la Codornicera, la Faisanera, la Casa de Vacas, la Casa de Juegos, el Castillo en ruinas) a la par que se adaptaban también los edificios existentes en ellas, que servían como dependencias de servicio para el jardín. Las pequeñas edificaciones recreativas o “caprichos” articulaban las

escenas del jardín y los posibles recorridos y vistas, pudiéndose atisbar quizás en ellas una cierta evocación al mito de la primavera, de la agricultura y la abundancia, con alusiones escultóricas a Flora, Ceres y las Estaciones. No existía un itinerario único, sino una multiplicidad de ellos, con ámbitos concatenados, con la acción conjunta del terreno, la vegetación, el agua y las piezas de arquitectura.



**Gradación de la vegetación en Vista Alegre: al norte el jardín ornamental y al sur la zona de huertas y cultivos.**

Así, todo el sur y este de la Posesión se organizó formando huertas y campos de cultivo, con arroyos, norias y estanques, nuevos caminos de líneas sinuosas superpuestos a otros rectilíneos preexistentes. Se cercó toda la finca con una tapia de ladrillo bien construida, a la que se superpusieron frutales en espaldera. Es decir, se trataba de una quinta de recreo, pero era autosuficiente desde el punto de vista agronómico, como era habitual en otros jardines paisajistas europeos. Se daba así una interesante transición desde la zona norte más cuidadosamente ajardinada, con una gran masa de árboles de sombra, alineaciones, setos, macizos de arbustos y flores, hacia el sur de la finca con huertas, campos de cereal, viñedos, frutales y olivos. Se imbricaban magistralmente la faceta recreativa y ornamental del jardín, con la faceta productiva; no hay “reservado” como en los demás Sitios Reales, sino que el Jardín del Palacio y el Jardín de Juegos forman un continuo con los campos de cultivo, recibiendo el mismo tratamiento formal, ordenado con senderos curvos sobre el terreno ondulado apenas sin modificar y “caprichos” arquitectónicos dispersos que focalizaban los recorridos.

## Un Proyecto Educativo conjunto de la OCNE y el CRIF "Las Acacias"

# Adoptar un músico

**María del Carmen Ortega Prada**



*Licenciada en Filosofía.  
Profesora de piano y de flauta  
travesera. Miembro de la  
Orquesta de flautas de Madrid.  
Jefa del Departamento de  
Educación Artística en el CRIF  
"Las Acacias".  
mcartega@educa.madrid.org*

El Departamento de Educación Artística del CRIF Las Acacias en colaboración con el Departamento Pedagógico de la Orquesta y Coro Nacionales de España (OCNE) incluye en su oferta de actividades formativas los proyectos *Adoptar un Músico*.

Estas actividades se inscriben en el marco de innovación para la formación, seña de identidad de esta revista e institución, y se coordinan desde el Departamento de Educación Artística. En ellas participan profesores y alumnos de centros de Educación Primaria y Secundaria, acompañados y estimulados por músicos de la OCNE -"sus" músicos-, así como por el músico y pedagogo inglés, Mark Withers que elabora los materiales didácticos de base y dirige algunas de las sesiones obligatorias de las que consta el programa.

El objetivo de Adoptar un músico es ambicioso y múltiple: implicar a los centros educativos en la creación e interpretación musical. Así, en estos proyectos profesores y alumnos se acercan a la música y a sus autores trabajando mecanismos de composición básicos, adentrándose en el entramado o la estructura de obras musicales (seleccionadas entre las programadas por la OCNE) para apropiarse de los mismos y

generar nuevas propuestas sonoras. Éstas se ofrecen en un montaje de conjunto donde todas las partes creadas por los distintos grupos se integrarán en una pieza final.

De este modo, a través de las diversas obras seleccionadas para el futuro trabajo en talleres, se abrirán ventanas al mundo de la música sinfónica y, más allá de las sonoridades de los instrumentos y sus posibilidades de ensamblaje, se desvelarán las claves de cómo componer música. Finalmente los participantes tendrán la oportunidad de sentirse no sólo público activo, responsable y crítico -por conocedor del lenguaje que se maneja-, si no también y fundamentalmente, intérpretes y compositores.

Los orígenes de este tipo de experiencias se sitúan en Reino Unido, donde la City of Birmingham Symphony Orchestra (CBSO) pone en marcha el programa AaPS (Adop-a-Playerer Scheme) en centros de Primaria. La London Symphony Orchestra realiza colaboraciones similares en centros de enseñanza, hospitales... Estas primeras experiencias en Reino Unido con la CBSO no culminan con la muestra pública del trabajo realizado. En nuestro caso, el proyecto Adoptar es algo más: alumnos y profesores intervienen junto con sus músicos en

***La participación en estos proyectos exige una praxis educativa en la que la creación sonora conjunta (músicos de la OCNE, profesores y alumnos) es el motor, principio y fin del trabajo.***

concierto público en el Auditorio Nacional ofreciendo sus creaciones a la comunidad educativa y a sus familias. Sin que se priorice el resultado, proporcionar un marco espacio-temporal de encuentros y participación confiere al proyecto un interesante valor añadido, aunque sin duda lo más relevante de todos estos trabajos sea siempre el proceso.

La participación en estos proyectos exige una praxis educativa en la que la creación sonora conjunta (profesores, alumnos y músicos de la OCNE) es el motor, principio y fin del trabajo. Los resultados revelan hasta qué punto la experiencia resulta impactante y el “poso” que deja en los protagonistas del proyecto, garantizando el aprendizaje significativo y los cambios y mejoras en el desempeño profesional docente. Así lo corroboran los informes de evaluación de profesores y alumnos.

### INTERVENCIONES SIGNIFICATIVAS EN EL MARCO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Una máxima del denominado aprendizaje significativo es que aprendemos más y mejor cuando el que aprende es protagonista en primera persona del hecho educativo. En este caso, de la experiencia sonora, ya sea como intérprete o como creador de estructuras sonoras probadas y decididas en contexto de grupo. Innovación, creación, intercambio y colaboración serán máximas de estos procesos donde los alumnos se convierten en sujetos que construyen su propio aprendizaje.

Los trabajos de composición–ejecución grupales son impulsados por el profesorado que, sobre la base de pautas didácticas dadas y con la ayuda del músico “adoptado” en los talleres (en su centro educativo y en el Auditorio Nacional) se sumergirá en una “pedagogía de la creación” abierta, participativa y activa. La habilidad y versatilidad en la aplicación de técnicas de dinámica de grupos revertirá en un trabajo fecundo donde las aportaciones de todos los miembros generarán progresivamente esa obra–invención, que tomará cuerpo definitivo cuando los participantes se crucen en los talleres y ensayos finales.

El trabajo de los profesores se inicia con las sesiones de presentación y acopio de materiales en el CRIF y los talleres de preparación en el Auditorio Nacional con Mark Withers y los músicos de la OCNE. Continúa en el aula con los alumnos, en horario escolar y/o extraescolar donde ha de hacerse una

### ***El potencial de estos programas también se puede comprobar a través de la acción musical en contextos educativos desfavorecidos donde ha demostrado su eficacia.***

adaptación de la programación del curso a las exigencias del proyecto. En el mismo centro educativo se realizarán dos sesiones donde se incorporarán los músicos para trabajar con profesores y alumnos. Concluye con el ensayo general y concierto final en la sala de cámara o sinfónica del Auditorio Nacional, donde se vuelve a contar con la intervención y apoyo de Mark Withers y los músicos. Un periodo de reflexión, debate y evaluación final cierran el programa, sirviendo para futuras mejoras.

Entre tanto, los centros deben adecuar espacios, tiempos y recursos materiales (instrumentos del aula de música, desplazamientos de los mismos y de los alumnos...) a las necesidades del proyecto. De ahí la importancia de contar con el apoyo y la autorización de los equipos directivos, tanto para el trabajo en las instalaciones de colegios e institutos como para las diversas intervenciones en el Auditorio Nacional (de dos a cuatro, según montajes).

La OCNE, entre cuyos integrantes estarán los “músicos adoptados”, interpretará la obra original que ha servido de referencia al trabajo de profesores y alumnos, bien al final del proceso coincidiendo en Concierto en familia con la de los distintos grupos de alumnos, o durante el mismo, entre talleres, sirviendo también de elemento motivador.

Todo este proceso contribuye a que objetivos de la orquesta como abrirse a otros públicos acercándose a ellos, desmitificando la música sinfónica y a sus protagonistas, promoviendo una audiencia más activa y participativa, se supere con creces. Más allá, el estímulo educativo propiciado por estos proyectos incidirá en el desarrollo y adquisición de competencias básicas como: la competencia cultural y artística –aprender a expresarse mediante códigos artísticos–; la competencia para aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal. Por último, cabe señalar que los encuentros y vivencias experimentados dejarán sin duda una huella indeleble en alumnos, profesores y músicos.

## DATOS DE PARTICIPACIÓN

CURSO	PROYECTO	Nivel Educativo/Participantes
2004-2005	- Scherzo de la 2ª Sinfonía. Beethoven	Primaria / 5 Centros : 10 profesore -125 alumnos
	- El Pájaro de fuego. Stravinsky	Primaria / 7 Centros: 14 profesore - 150 alumnos
	- El Bolero. Ravel	
2005-2006	- Water Concerto .Tan Dun	Secundaria / 6 Centros: 10 prof. - 180 alumnos
	- Novena Sinfonía .Beethoven	Primaria / 5 Centros: 10 profesor – 250 alumnos Secundaria / 3 Centros: 6 profesor – 90 alumnos
2006-2007	- El Cascanueces. Tchaikovsky	Primaria / 7 Centros : 14 prof. -170 alumnos
	- La Creación. Haydn	Primaria / 7 Centros : 14 prof. -170 alumnos
	- Historia del soldado. Stravinsky	Secundaria / 4 Centros: 7 prof. - 120 alumnos
2007-2008	- El mandarín maravilloso. Bartok	Secundaria / 6 Centros: 11 prof. - 180 alumnos
	- Vers, l'Arc-en-ciel, Palma. Takemitsu	
	- Cuadros de una exposición. Mussorgsky	Primaria / 6 Centros : 12 prof. -130 alumnos
	- Historia del soldado. Stravinsky	Secundaria / 4 Centros: 7 prof. - 105 alumnos

## HISTORIAL EN EL CRIF.

## DATOS DE PARTICIPACIÓN

Desde la primera experiencia piloto realizada en el curso 2004-2005, hasta la actual convocatoria, podemos hablar de una interesante mejora en las condiciones de participación, habiéndose adecuado los tiempos de la OCNE y el Auditorio Nacional a las necesidades educativas de los proyectos, con más intervenciones de Mark Whithers y de los músicos, y con el apoyo de expertos en los talleres.

En la actualidad se están llevando a cabo tres proyectos, en 16 centros, con un total de unos 415 alumnos participantes.

El potencial de estos programas también se puede comprobar a través de la acción musical en contextos educativos desfavorecidos donde ha demostrado su eficacia. Sin que haya



habido tratamiento diferenciador relevante, los centros de educación especial o prioritarios que han participado, han podido experimentar a través de la utilización de la expresión artística en su vertiente creativa cómo se han reforzado la atención a la diversidad, el tratamiento de la cohesión y solidaridad, los valores de convivencia y respeto –gracias al trabajo colaborativo-, y el incremento de la autoestima personal y grupal, potenciando el sentido de pertenencia a una comunidad educativa en la que todos tenemos algo importante que aportar.

## LA PARTICIPACIÓN EN ADOPTAR UN MÚSICO

La convocatoria para la participación en estos programas se realiza en septiembre y está abierta a cualquier centro público y concertado de la Comunidad de Madrid. El número de grupos (por tanto, profesores y centros) varía en función del proyecto concreto, normalmente de cuatro a nueve, como máximo. El número de alumnos por grupo, entre 25 y 30. No hay que cumplir ningún requisito especial para formar parte de los mismos, salvo tener la inquietud y la voluntad de embarcarse en una aventura de creación conjunta, que necesariamente derivará en una implicación total (en tiempo y esfuerzo) *in crescendo* a medida que el trabajo avanza y los distintos agentes se van apropiando del mismo.

# ALBEMA JA: emprendedores solidarios desde el Instituto

**Pilar Prieto Marcos**

La historia de *Albema JA* empieza con las jornadas *Aprender a Emprender* que organizó el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” en el curso 2006-2007, dirigidas preferentemente a profesores de Economía. Se trataba de una novedosa iniciativa para mejorar nuestra tarea docente y conseguir que nuestros alumnos palpasen de manera directa y cercana el desafío de ser emprendedores. Efectivamente, quienes se introducen en la estrategia conocida como *aprender a emprender* desarrollan su capacidad e inteligencia creadora a través de programas y simuladores prácticos que les permiten comprender el mundo laboral así como la creación de “miniempresas”. Éstas, merced a un convenio especial con la Fundación *Junior Achievement España*, sólo funcionan durante un curso escolar quedando exentas de las exigencias de una empresa propiamente dicha. Despertar en los estudiantes el espíritu emprendedor era el objetivo último promovido en las citadas jornadas por la *Junior Achievement* en colaboración con la *Consejería de Educación* y la *Consejería de Empleo y Mujer*.



*Profesora de Economía.  
Responsable del Proyecto  
ALBEMA JA. IES José Saramago  
(Arganda del Rey)  
pilarprieto19@hotmail.com*

La aventura en la que participé consistía en crear en nuestro Instituto una miniempresa con mis alumnos de Bachillerato. Además competiríamos en un concurso nacional cuyos ganadores tendrían la oportunidad de disputar en Berlín una final de miniempresas europeas. De hecho, en otros países de nuestro entorno existe ya una larga trayectoria de centros de enseñanza implicados en el modelo de *aprender a emprender*.

El proyecto me pareció muy interesante y animé a mis alumnos de Fundamentos de Administración y Gestión del IES José Saramago de Arganda del Rey para implicarse en el programa y en la competición. Quería que valoraran el esfuerzo que supone crear una empresa desde cero y la oportunidad que representaba esa experiencia para su formación.

El entusiasmo de los alumnos y el apoyo del equipo directivo y demás compañeros del IES José Saramago hizo posible que dos semanas después empezáramos a crear nuestra pequeña empresa. Ésta, como cualquier otra, debería ser rentable pero, además, se obligaba a cumplir unos objetivos de responsabilidad social destinando parte de los beneficios a una Organización No Gubernamental que, en nuestro caso, fue la *Asociación Española de Lucha contra el Cáncer*.

***Nuestra pequeña empresa debería ser rentable pero, además, se obligaba a cumplir unos objetivos de responsabilidad social destinando parte de los beneficios a una Organización No Gubernamental.***

## **Jornadas “Aprender a emprender 2008-2009”.**

**Destinatarios:** Preferentemente profesores de Economía y FOL

**Ponentes:** Fundación Junior Achievement España

**Horas / Créditos:** 8 / 1

**Lugar:** CRIF “Las Acacias”

**Fechas de celebración previstas:** 30 de septiembre y 2 de octubre

**Inscripción.** Durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009 enviar cumplimentado al fax 91 525 58 88 el formulario de solicitud localizable en [www.educa.madrid.org/crif.acacias](http://www.educa.madrid.org/crif.acacias) indicando en título de la actividad Jornadas *Aprender a emprender 2008-2009*. Responsable: Departamento de Apoyo Curricular.

**Nuestro esfuerzo se vio recompensado:  
conseguimos el primer premio en la  
competición organizada por la  
Fundación Junior Achievement España.**

A continuación, pensamos en un producto que fuese fácil y barato de fabricar. Estudiamos nuestro mercado *objetivo*: los alumnos y profesores del Instituto. Tras una lluvia de ideas decidimos fabricar pulseras que vendíamos dentro de un revolucionario envase elaborado a partir de tetrabricks reciclados. Esta cajita se convirtió en nuestro producto estrella gracias a su carácter innovador y su estilo moderno y original.

Una vez elegido el producto y trazado un *plan de negocio* necesitábamos un nombre. *Albema JA* fue el elegido, porque evocaba tanto el alba, como algo nuevo; las siglas JA hacían referencia a nuestra condición de mini empresa vinculada a Junior Achievement. Capitalizamos la empresa mediante la *venta de acciones* y una vez obtenidos los primeros fondos nos pusimos a trabajar.

La *organización* requirió nuestros primeros esfuerzos: elegimos nuestros directivos y formamos distintos departamentos que estaban coordinados en todo momento. Pusimos todos nuestros conocimientos en práctica: contabilidad, finanzas, marketing, motivación de trabajadores, mejora de productividad etc. Y practicamos también otras habilidades como trabajar en equipo, asumir responsabilidades, desarrollar la creatividad, hablar en público, utilizar recursos audiovisuales en nuestras campañas de marketing, etc.

En el día a día iban surgiendo problemas o imprevistos - excesiva demanda, problemas de coordinación, etc...-, que eran solventados mediante la adaptación a los cambios que se producían en la realidad - gustos del cliente, tramitación diferenciada de la gestión según los objetivos propuestos...- y el trabajo en equipo. Los *sistemas de registro* minuciosos fueron la clave para que todo cuadrase.

**DESTINO: BERLÍN**

El esfuerzo se vio recompensado ya que conseguimos el primer premio en la competición organizada por *Junior Achievement*. *Albema JA* volaba rumbo a Berlín. Allí era donde se celebraba la final europea gestionada por Junior Achievement Alemania. Competíamos con otras mini empresas de 35 países diferentes.



EMPRENDEDORES ESPAÑOLES EN BERLÍN  
TRABAJO EN EQUIPO  
UNA EXPERIENCIA EUROPEA

Los días que pasamos allí constituyeron una experiencia muy útil y enriquecedora. Tanto para los alumnos como para mí fue una oportunidad de intercambiar experiencias, culturas y distintas maneras de trabajar. El inglés se convirtió en la lengua oída y hablada por todas partes. Nos dimos cuenta de cómo en otros países nos aventajan ya que la idea de fomentar programas de emprendedores desde el centro escolar está muy arraigada. Pero también valoramos cómo las diferencias entre unos y otros enriquecen nuestro bagaje.

Cuando miro hacia atrás y hago balance sobre el beneficio de programas como éste u otras iniciativas que se ponen al alcance de nuestra mano como docentes no puedo por menos de ilusionarme, ya que estas herramientas ayudan a llegar más a los alumnos y a implicarles de manera más activa en el aprendizaje. ¿Pero qué piensan ellos? ¿Qué opinaron los alumnos que participaron?

Tras ganar el primer premio nacional de la competición empezaron a vivir su momento de estrellas. Distintos medios



de prensa, radio y televisión les hicieron entrevistas. Cada vez con más desenvoltura contestaban a sus preguntas y posaban para las fotos. Entre sus valoraciones lo que más destacaron fue la oportunidad de acercarse a la realidad y de aplicar sus conocimientos teóricos; no sólo los relacionados con el ámbito de la economía si no también los de otras materias del currículo como inglés, lengua castellana, tecnología de la información, comunicación audiovisual, etc.

También disfrutaron del trabajo en equipo y de la necesidad de coordinarse para conseguir los objetivos marcados y adaptarse a los cambios. Y por último, les satisfizo de manera especial el beneficio futuro que esta experiencia podía ofrecerles en su vida personal y profesional gracias a su enriquecimiento como personas.

Los alumnos participantes –y muy especialmente Francisco José Ruiz, Mireya Camino, Alberto López, Ana M<sup>a</sup> de Arcos, María del Amo, Lorena Chapinal, Miriam López Jaraba y Esther Pineda- ya han finalizado su periodo de formación en Educación Secundaria. Hoy muchos de ellos siguen ampliando sus estudios y quiero pensar que una huella de lo trabajado con ellos en el aula gracias a esta experiencia perdurará en su vida cotidiana. *Aprender a emprender* es algo útil y necesario en cualquier actividad de la vida. Nosotros como profesores podemos, a través de distintas iniciativas, ser también emprendedores y transmitir esa actitud a nuestros alumnos. La vivencia que hoy comparto con vosotros como lectores ha sido para mí un ejemplo de cómo ser emprendedora en el aula. Benjamín Franklin lo resume en una frase: “dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

# Taller de cuentacuentos en Inglés

**Ana M<sup>a</sup> García Romero**

La experiencia que vamos a describir, un taller de cuentacuentos, se planteó desde la asignatura de inglés con dos grupos de 2<sup>o</sup> ESO pertenecientes al programa bilingüe..

## OBJETIVOS GENERALES

- Comprender textos orales y escritos.
- Leer por placer y usar la biblioteca como espacio de trabajo y disfrute.
- Desarrollar pensamiento crítico y autónomo.
- Resumir ideas y plasmarlas en imágenes.
- Expresarse correctamente de forma escrita y oral, utilizando

PROFESORA DE INGLÉS.

IES ISAAC ALBÉNIZ (LEGANÉS).

*neitsem@hotmail.com*



lenguaje oral y corporal.

- Utilizar el sistema fonológico y rítmico del inglés con fines comunicativos.
- Trabajar el desarrollo personal a través de técnicas de inter-

**El trabajo con cuentos integra una gran variedad de habilidades y resulta muy gratificante en el terreno personal.**

pretación.

- Descubrir la importancia del lenguaje hablado y del lenguaje no verbal en sus dimensiones lingüística y social incentivando su cuidado y mejora.
- Disfrutar de la experiencia de grupo.
- Uso de procedimientos teatrales, puesta en escena e improvisación

**CONTENIDOS**

- Comprensión y producción escrita.
- Comprensión y producción oral.
- Sistema fonético, entonación y ritmo de la lengua inglesa.
- Técnicas de estudio, análisis textual y creación literaria.
- Procedimientos teatrales, puesta en escena e improvisación

**PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES**

**ACTIVIDAD 1. Sesión de cuentacuentos.**

La profesora dramatizó el cuento *The Man with no Luck* (en Bowley, 2001) sin que éste fuera previamente leído en clase. Se puso especial interés en trabajar recursos propios del lenguaje oral, tanto lingüísticos (entonación, ritmo, descripción de lugares, caracterización de personajes mediante voces, etc) como corporales (movimiento, gestos, postura, distancia con el público, etc).

La sesión duró 25 minutos, y se realizó en la biblioteca del centro. Participó el grupo al completo y éste se dispuso en un semicírculo. La habilidad concreta que se pretendía desarro-

llar era la de comprensión de textos orales. Para fomentar su sentido lúdico, no se encargó ninguna tarea a los alumnos, quienes sólo participaron como espectadores.

**ACTIVIDAD 2. Lectura y análisis de la historia.**

Se desarrolló al día siguiente durante 30 minutos. Se analizó la versión escrita de la misma historia. Los alumnos leyeron el cuento primero individualmente y luego en voz alta con la participación de todo el grupo. El objetivo de esta actividad era la comprensión activa de un texto escrito y la lectura como actividad placentera. Se trabajaron también aspectos de pronunciación, entonación y ritmo. Los alumnos mostraron un cuidado especial en aspectos como ritmo y entonación (por ejemplo, la diferencia entre narración y diálogo o entre las voces de los distintos personajes).

**ACTIVIDAD 3. Comparación entre la versión oral y la escrita.**

Se realizó durante 20 minutos, en la misma sesión que la segunda actividad. La clase se dividió en grupos para discutir las diferencias entre las dos versiones de la historia. Después se hizo una puesta en común de las ideas, que quedaron reflejadas en una tabla resumen. Los alumnos comprendieron y dedujeron con facilidad las diferencias formales entre ambos discursos.

**ACTIVIDAD 4. Ilustración del cuento.**

La actividad se desarrolló durante una sesión.

Previamente, la profesora había dividido el cuento escrito en diferentes partes, coincidiendo con distintos pasajes de la historia. La clase se estructuró en varios grupos, a los que se les repartieron las diferentes escenas de la historia. Los alumnos debían dibujar una ilustración que resumiera el pasaje que les correspondía. Se desarrollaron habilidades de lectura comprensiva y crítica, toma de decisiones, resumen e identificación de palabras clave.



### ACTIVIDAD 5. Redacción propia de la historia.

Actividad realizada por los mismos grupos que ilustraron los fragmentos de la versión escrita. Con ayuda de diccionarios, los grupos debían rescribir la escena sobre la que habían realizado la ilustración, creando su propia versión de la historia. Se desarrollaron habilidades de redacción creativa, resumen de ideas y uso de diccionarios.

### ACTIVIDAD 6. Montaje de las escenas.

Se recopilaron las ilustraciones y los textos para proceder a la encuadernación del cuento ilustrado. En cada página aparecía la ilustración y su texto correspondiente. Se optó por incluir tanto el fragmento del texto original como el realizado por los grupos de trabajo. Curiosamente, los alumnos habían “personalizado” la historia mediante diálogos originales o descripciones que no aparecían en el texto de origen.

### ACTIVIDAD 7. Lectura del cuento resultante.

El grupo al completo se reunió en una sala donde se les presentó el cuento. Posteriormente, con el proyector de cuerpos opacos, se procedió a la lectura y visualización de las ilustraciones. La sesión tuvo como objetivo esencial el disfrute del trabajo realizado, aunque también se desarrollaron habilidades tales como lectura comprensiva, pronunciación, entonación y ritmo y comprensión oral. El cuento quedó a disposición de los alumnos para poder hojearlo en las clases o incluso poder llevárselo prestado a casa.

### ACTIVIDAD 8. Narración de los alumnos.

Dado el entusiasmo que mostraron los alumnos por el mundo de los cuentos y, en especial, por su dimensión oral, se amplió el proyecto haciendo participar a los alumnos en una narración colectiva. Se siguieron las siguientes fases:

#### 8.1. Selección y versión personal de la historia:

Se organizó a los alumnos en parejas. Primero, seleccionaron la historia que iban a contar con la única condición de que tuviera una estructura de tipo tradicional (más fácil de organizar, memorizar y contar). Después, cada pareja redactó una versión propia de la historia. La primera versión fue corregida por la profesora por lo que respecta a la gramática, redacción y organización textual y el grupo redactó una versión final.

Se trabajaron aspectos de búsqueda bibliográfica, expresión escrita, resumen, organización textual y corrección de errores.

#### 8.2. Análisis activo del cuento:

En una ficha los alumnos debían escribir la estructura del cuento (en términos de planteamiento, nudo, desenlace), los personajes, los lugares dónde se desarrollaban las acciones y las palabras clave o difíciles. Se pretendía que los alumnos interiorizaran el cuento y lo hicieran propio, con el fin de que la “contada” resultara de un proceso creativo y no una mera exposición de lo memorizado. Se trabajaron habilidades de análisis textual como comprensión de textos escritos, resumen, “skimming”, “scanning”, etc.

#### 8.3. Ensayo y narración:

Primero, las parejas organizaron la narración, repartiéndose el texto y los personajes. Después, se habilitaron espacios en el aula para ensayar mientras la profesora sugería mejoras. Coincidiendo con la última clase antes de las fiestas navideñas, se reunió a todos los alumnos en el salón de actos y se procedió a la actuación de los diferentes grupos.

### EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia resultó muy gratificante. Académicamente, el mundo de los cuentos tradicionales se mostró como fuente inagotable de posibilidades para integrar destrezas y habilidades de muy distinta naturaleza (búsqueda bibliográfica, creatividad, trabajo en grupo, expresión oral y escrita o escucha activa). En el terreno personal, resulta impresionante la capacidad de los cuentos de apelar a nuestra sensibilidad y creatividad. Los alumnos se volcaron desde el principio en el proyecto, participando con entusiasmo, sobre todo de la narración inicial y la ilustración del cuento.

### BIBLIOGRAFÍA

- Recopilaciones de cuentos populares en lengua inglesa  
BOWLEY, T., (2001): *Seeds on the Wind. Semillas al viento* (Ed. Bilingüe), Madrid, Raíces.  
MORGAN, J., (1983): *Once upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge handbooks for language teachers.  
PELEGRÍN, A., (2004): *La Aventura de Oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*, Madrid, ANAYA.  
PROPP, V., (1998): *Morfología del Cuento*, Madrid, Akal (Trad. Lourdes Ortiz).  
TAYLOR, E. K., (2000): *Using Folktales*, Cambridge, CUP.

# Un día en la ópera\*

**Primer Premio Certamen de Innovación Educativa 2006-2007**

**Alicia Ramonet Calderón**

A veces la inspiración no nos visita cuando la convocamos: en esos momentos en que, en silencio, sentados frente a una mesa con papel y bolígrafo en la mano -otros prefieren el ordenador- hacemos sesudas reflexiones buscando la mejor manera de interesar a nuestros alumnos. Como es caprichosa, nos coge a traición eligiendo momentos tan poco propicios como la “siempre gratificante y creativa” tarea de recoger la cocina. Tal vez preferiría contar que la idea del proyecto *Un día en la ópera* surgió de un modo menos prosaico, pero faltaría a la verdad. De modo que, sean cuales sean sus orígenes, quiero hacer una solemne declaración de principios: detrás de todo proyecto de innovación se esconden dosis elevadas de idealismo. El convencimiento de que en Educación no está todo dicho. Hay muchas cosas que contar (más allá de los *contenidos obligatorios*); expuestas con creatividad y entusiasmo pueden llegar a conquistar al más escéptico. ¿Quieren saber cómo lo hemos hecho en el IES María Guerrero de Collado-Villalba? Pasen y vean...

*Un día en la ópera* nació en el curso 2004-2005 haciendo realidad el sueño de una profesora de Música que decidió que la Ópera también es un lenguaje al alcance de nuestros alumnos y que merecía la pena, una vez al año, que todo el instituto acudiese a una representación de este género. Inicialmente este reto fue aceptado y apoyado por unos pocos compañeros, pero el entusiasmo y compromiso crecientes ha sido tal que



*Profesora de Música y  
Coordinadora del Proyecto Un  
día en la ópera.  
IES “María Guerrero” de  
Villalba.  
info@enchiriadis.com*

hoy podemos hablar de la implicación directa de un 40% de nuestro profesorado así como personal no docente en el mismo. *Carmen* de Bizet, *La Flauta Mágica* de Mozart, *L’Orfeo* de Monteverdi y *Turandot* de Puccini (el trabajo que estamos preparando durante el curso 2007-2008) han sido las óperas que hemos “tenido en cartel” y confiamos en ampliar la lista por mucho, mucho tiempo.

Antes de explicar el proyecto creo necesario decir que ese gran número de profesores participantes tiene como misión coordinar y planificar el trabajo que será realizado por los alumnos; auténticos sujetos activos de todo el proceso. Y es que -otra declaración de principios- entendemos que el alumno debe ser el

***Detrás de todo proyecto de innovación se esconden dosis elevadas de idealismo.***



protagonista de su proceso educativo, en el que su papel nunca puede limitarse a ser el de mero receptor de contenidos.

Ya he dicho más arriba que cada año llevamos a nuestros estudiantes a la ópera, a la que acuden con gran expectación. ¿Por qué? Porque la representación corre a cargo de sus propios compañeros.

La ópera combina de forma magistral los recursos teatrales con los musicales. De este modo, para las puestas en escena, nuestra compañera Beatriz Giménez de Ory hace unas fantásticas adaptaciones teatrales (¡gracias, Beatriz!) en las que incluimos normalmente cinco o seis fragmentos musicales que los actores interpretarán haciendo un play-back absolutamente creíble (no hay idioma que se les resista). Como en el mismísimo Teatro Real, ofrecemos los subtítulos de la música, lo cual añadido al vestuario, decorados, iluminación, programas de mano y -¿por qué no decirlo?-, las cómodas butacas de Teatro de la Casa de la Cultura de Villalba, hacen que la magia de la ópera esté al alcance de todos los públicos.

## PRIMER PASO

Pero mientras llega ese día (que comenzamos a preparar desde principios de curso), de forma paralela a este trabajo se realizan una serie de actividades orientadas a preparar a nuestros alumnos para entender de la mejor manera lo que se les ofrecerá. Algunas de estas actividades son fijas, como la preparación de una exposición sobre la ópera y el contexto histórico en el que se compone. En dicha exposición también se informa sobre el autor y su obra, así como sobre los instrumentos que se escuchan en la ópera elegida, que se muestran a través de una presentación en Power-Point. La búsqueda de documentación suele estar a cargo de los alumnos de 4º de ESO, siendo los de 1º de Bachillerato quienes diseñan carteles, presentaciones, etc. La confección del programa de mano se la encomendaremos a 1º de ESO. Ellos se encargarán de aplicar sus conocimientos informáticos para ofrecernos los datos más relevantes de la representación. Un apartado especial merece el lugar que ocupa en la programación de Música este proyecto. En nuestras clases se trabaja con detalle la ópera escogida, analizándola con distinto grado de profundidad según los niveles. Ya entonces se ve representada en DVD por primera vez. Confiamos los decorados a *los manitas*, capaces de transformar un escenario desnudo en una fábrica de

## **En el IES María Guerrero el teatro y la música entraron de puntillas y ahora avanzan con paso cada vez más firme.**

cigarros, el Templo de Sarastro, el infierno de Caronte o un Pekín desolador.

Las asignaturas de Filosofía, Historia del Arte, Lengua y Literatura o el Aula de Enlace siempre nos hacen un hueco en nuestra propuesta de trabajo interdisciplinar, aprovechando las posibilidades de cada obra.

Todas las actividades diseñadas en torno a la ópera desarrollan objetivos propios de cada asignatura, de modo que los profesores, sin renunciar a las exigencias de su programación, ofrecen a los alumnos una forma distinta de enfocar las materias, aplicando criterios de interrelación y, de paso, contribuyendo a crear esa expectación que se verá recompensada en el mes de mayo cuando -por fin- disfruten de la función. Son el aula y el horario escolar el espacio y tiempo empleados en este proceso.

No ocurre lo mismo con el montaje teatral. Aquí tenemos que hablar de incontables horas de trabajo extraescolar que nuestros actores nos ceden generosamente. Una representación de esta magnitud (este año contamos con 38, participando todo el instituto, desde 2º de ESO a 2º de Bachillerato), no podría llevarse a cabo de otro modo. Recreos y una tarde semanal, añadidos al tiempo dedicado en el Taller de Teatro, son los momentos en que concentramos nuestro esfuerzo. Terminan las clases: “rápido, el bocadillo, hoy nos toca el Acto II”.

La Casa de la Cultura nos abrirá cordialmente su Teatro, nuestros espectadores serán los compañeros y algún que otro familiar que hace una “escapadita” de su trabajo. ¿Nos verán algún día en más sitios? Tal vez haya llegado el momento de darlo a conocer a un público más amplio.

Tras muchos meses de arduo trabajo llega el día soñado... Nerea se transforma en una espléndida Carmen, Fernando ahora es Tamino enamorado, Timur no puede ser otro que el triste Orfeo, ¿nos hará creer Débora que es la cruel Turandot? ¡*Mucha mierda!* En el “María Guerrero” el teatro y la música entraron de puntillas y ahora avanzan con paso cada vez más firme. ¿Quieren comprobarlo? Dense prisa. El aforo está completo.

\* El proyecto *Un día en la ópera* obtuvo el primer premio en el Certamen de Innovación Educativa convocado por la Comunidad de Madrid durante el curso 2006-2007 (BOCM, 7 de noviembre de 2007)

# La magia del agua\*

**Faustina Zapardiel Corregidor**

El Centro Escolar de Educación Especial Nuestra Señora de la Esperanza (Getafe) atiende a alumnos de 6 a 18 años con discapacidad intelectual (autismo, trastornos del desarrollo, pluri-deficiencias, trastornos de conducta y/o personalidad), con o sin deficiencias asociadas. Tenemos gran experiencia en trabajar el currículo escolar mediante proyectos. Éstos se diseñan en septiembre y se llevan a cabo habitualmente durante un curso escolar, aunque alguno de ellos se ha prolongado durante varios cursos. Siempre participan todas las etapas educativas; es decir Educación Básica Obligatoria y Programas de Transición a la Vida Adulta así como todos los profesionales del Centro. En el curso 2006-2007 elegimos “el agua” como centro de interés, alrededor del cuál girarían todas las actividades escolares y dimos al proyecto un título atractivo: *La magia del agua*.

## EL AGUA COMO TEMA

Ante la importancia que el agua tiene en nuestro planeta como principal recurso para el hombre, hemos querido que toda la comunidad educativa –maestros, alumnos, padres, per-

sonal no docente- conociera los beneficios que este elemento nos brinda en múltiples ámbitos aprendiendo a valorar su relevancia en nuestro mundo así como la necesidad de mantenerla limpia evitando su contaminación. Al ser un elemento de escasa presencia en algunos lugares de la Tierra, nuestro objetivo era que los alumnos entendieran la necesidad de no despilfarrarla. Es decir, intentar crear en ellos una cultura sensata respecto al agua, consiguiendo hábitos de consumo inteligente y formando ciudadanos responsables que mantengan las aguas limpias y no contaminadas. Conseguiremos así un mejor equilibrio en la Naturaleza, donde perduren las vidas

Profesora de Pedagogía  
Terapéutica.

Colegio Nuestra Señora de la  
Esperanza. Apanid (Getafe)  
*tinazapa@gmail.es*



Taller de teatro: Soy una gota.

de los animales, de las plantas y del ser humano.

Durante el curso escolar citado, el agua ha sido el centro de interés alrededor del cuál han girado todas las unidades didácticas y las actividades del Centro Escolar. Aunque el tema pertenece propiamente al Área de Conocimiento del Medio, se ha trabajado de forma globalizada en todo el currículo de Educación Básica Obligatoria -6 a 16 años- (EBO) y de Programas de Transición a la Vida Adulta -16 a 18 años (PTVA). Ambas etapas han participado en el proyecto, de acuerdo con la competencia curricular de cada alumno.

Nuestro objetivo era doble, por un lado, conocer las diversas funciones que el agua desempeña en la vida humana de modo que se fomentara el respeto hacia la misma y por otro lado fomentar la lectura, escritura, la expresión oral y la mejora de la ortografía.

Para la consecución del primer objetivo hemos contemplado la importancia de este elemento en los diferentes ámbitos del ser humano creando unidades didácticas globalizadas. Se ha abordado, de esta manera, el origen del agua, su importancia en el hogar, en la salud, en la industria, en la agricultura, en el deporte, en la literatura, en la historia de las religiones, en la música, en la historia, en el ocio, en el diseño urbanístico de las ciudades, en la naturaleza y en el futuro...

El segundo objetivo se ha trabajado mediante lecturas de textos, poesías, adivinanzas, trabalenguas, refranes, canciones, cuentos... (sobre el agua) exponiendo cada alumno su punto de vista y lo que asimilaba de las lecturas, a través de mesa redonda, debates...etc. El lenguaje escrito se ha desarrollado mediante redacciones, cuestionarios, vocabularios, búsquedas de palabras en el diccionario y registro de las respuestas, realizándose finalmente un diccionario de la A a la Z sobre el agua. También se hizo un diario del agua, donde se anotaron todas las noticias del periódico, prensa, radio, internet que tenían relación con ella y por último un debate sobre el tema tratado. La principal actividad fue la obra de teatro que se realizó al final de curso. En ella se integraron, teniendo en cuenta las capacidades comunicativas de cada alumno, las distintas modalidades del discurso oral

Para llevar a término las actividades de las unidades didácticas, hemos creado los siguientes talleres: Taller de teatro, en el

## ***El trabajo mediante la realización de proyectos mejora la motivación del alumnado de Educación Especial y su implicación en las tareas escolares.***

que hemos realizado la obra de teatro, titulada: "Soy una gota". Taller del huerto y jardín, taller del hogar: Donde hemos aprendido a usar el agua de forma inteligente. Taller de

plástica, en el que hemos elaborado todos los carteles y murales sobre el ciclo del agua, meteorología, reciclaje... Taller de meteorología: gracias al que hemos aprendido a medir el tiempo. Taller de prensa que nos ha permitido diseñar el "Noticiero del agua". Taller de los 5 sentidos: que se ha centrado en realizar actividades de observación, investigación y de experimentación. Ludoteca del agua: practicando actividades lúdicas relacionadas con el agua como formar pompas, pescar, jugar con globos de agua, etc. Taller de los diferentes lenguajes: en el que hemos utilizado el lenguaje de signos, las tecnologías de la información y la comunicación, y los lenguajes alternativos como la lengua española de signos, Schaeffer y Símbolos Pictográficos para la Comunicación (SPC).

### **CONCLUSIÓN**

Mi larga experiencia como coordinadora de los diferentes proyectos que se han realizado en nuestro centro, me lleva a afirmar que esta forma de trabajar en la enseñanza, y sobre todo en la educación especial, es la más apropiada. Efectivamente gracias al trabajo que supone la realización de proyectos mejora la motivación del alumnado de Educación Especial y su implicación en las tareas escolares. Es una forma divertida y amena de trabajar el currículo, tanto para el alumnado como para los profesores. Los proyectos tienen un sentido globalizado y multidisciplinar constituyendo puentes entre la formación teórica y la práctica educativa.

El éxito de los resultados obtenidos y la repercusión positiva y motivadora en nuestra comunidad escolar, nos alienta a continuar esta actividad innovadora de trabajar por proyectos que tanto enriquece a nuestro colectivo educativo... Seguiremos afrontando nuevos retos que inquieten y conquisten a nuestro alumnado.

---

\* El proyecto *La magia del agua* obtuvo el segundo premio en el Certamen de Innovación Educativa convocado por la Comunidad de Madrid durante el curso 2006-2007 (BOCM, 7 de noviembre de 2007).



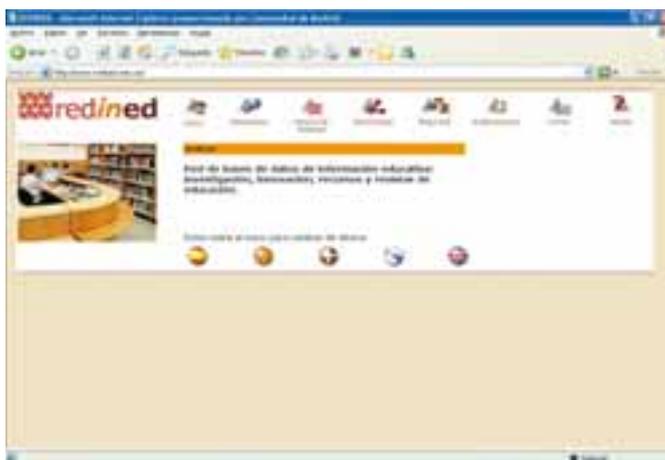
# UNA BASE DE DATOS DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

**Carmen Galán Fernández, Eva Jiménez Melendo y Javier Maroto Romero de Ávila.**

## UN POCO DE HISTORIA

Programa de Información y Documentación Educativa.  
SRPPIDE@madrid.org

**Redined** se inicia en 1985, en pleno proceso de transformación del modelo educativo en nuestro país. De acuerdo con lo previsto en la Constitución, las Comunidades de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana habían asumido las competencias plenas en materia educativa; en el resto de las Comunidades Autónomas todavía eran ejercidas por el Ministerio de Educación. En este contexto, las administraciones educativas eran conscientes de la necesidad de establecer mecanismos de cooperación. Así se concibe Redined: como un vehículo de comunicación e intercambio de datos entre las diferentes Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, además de con otros organismos a escala nacional e internacional. En resumen, se trata de **un programa de información educativa basado en la cooperación.**



Su primer objetivo fue crear una base de datos bibliográfica de **investigación** dirigida al profesado universitario, pero pronto se pensó en incorporar otros materiales y a otros destinatarios. La Red también se podía convertir en un instru-



mento de apoyo al profesorado de los otros niveles educativos. Los proyectos de **innovación**, elaborados por los centros docentes y subvencionados por las administraciones, y los **recursos didácticos** facilitaban el desarrollo del currículo y su conocimiento era un medio para la formación permanente del profesorado. Con esta misma finalidad, los **artículos de revistas educativas** se incluyeron posteriormente.

**Redined nació como una red estatal con una organización y gestión descentralizadas.** Las Consejerías de Educación se encargan de la recopilación y del tratamiento de la información en su respectivo ámbito territorial. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia coordina y supervisa los trabajos. En estos momentos todas las Comunidades participan en la Red, a excepción de la Comunidad Valenciana que está pendiente de la firma del Convenio.

Una vez conseguida la participación de las administraciones educativas autonómicas, se ha planteado un nuevo reto: **la**



**incorporación de instituciones iberoamericanas.** En 2007, se iniciaron contactos con diferentes organismos de América Latina, fundamentalmente universidades públicas y privadas, para su participación en Redined. En estos momentos está pendiente la firma de los primeros convenios.

## CONTENIDOS DE LA BASE

Se puede acceder a cuatro tipos de documentos:

- Investigación.: tesis doctorales, proyectos de investigación...
- Innovación: proyectos subvencionados por las administraciones.
- Recursos didácticos: unidades didácticas, cuadernos de trabajo...
- Artículos de revistas educativas, ponencias...

La búsqueda se realiza por los campos habituales (autor, título, editorial, etc.), y por descriptores. Los descriptores son términos normalizados que permiten una búsqueda más precisa de la información. También se dispone de un campo referido al nivel educativo relacionado con el contenido del documento y con un resumen.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha visto reflejado en la evolución de Redined. En principio concebida como una base bibliográfica, hoy día uno de sus objetivos fundamentales es incorporar el texto completo. Se es consciente que éste es el reto fundamental en los próximos años. El esfuerzo que están realizando las entidades públicas y privadas para digitalizar sus fondos, hará

posible que se cumpla este objetivo.

Por otro lado, el nuevo portal de Redined [www.redined.mec.es](http://www.redined.mec.es) facilita el acceso a la información. La búsqueda se puede hacer a través de canales por materias, por niveles educativos, por Comunidades Autónomas... También se accede a las novedades y/o sumarios. Otro aspecto destacable es que las personas o instituciones que lo deseen pueden utilizar los registros seleccionados para crear sus propias bases.

En estos momentos, la base tiene **48.667** documentos catalogados:

<b>7.849</b> investigaciones	<b>11.397</b> recursos didácticos
<b>7.450</b> innovaciones	<b>21.971</b> artículos de revistas...

## REDINED EN LA COMUNIDAD DE MADRID

La Consejería de Educación ha participado en Redined desde su creación. El programa está adscrito a la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, concretamente a la Subdirección General de Formación del Profesorado. El Programa de Información y Documentación Educativa es la cabecera de zona y como tal el encargado de realizar los trabajos técnicos.

Los documentos específicos de la Comunidad de Madrid que se pueden consultar son:

- Tesis doctorales leídas en las universidades madrileñas desde 1985 y otras investigaciones educativas.
- Proyectos de innovación educativa y materiales didácticos subvencionados por la Consejería de Educación y por otras Consejerías, desde el curso 1984-85.
- Publicaciones educativas editadas por la Comunidad de Madrid, centros de formación del profesorado y otras instituciones.

Todos los documentos se pueden consultar en la Biblioteca del CRIF "Las Acacias", salvo en el caso de las investigaciones.

### SITIOS WEB DE INTERÉS

BIBLIOTECA DEL CRIF LAS ACACIAS

[www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/](http://www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/)

REDINED

[www.redined.mec.es](http://www.redined.mec.es)

PORTAL DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID  
+ educación

# Estrategias eficaces en la enseñanza

Eduardo López López

## RESUMEN

En este artículo subyace una concepción de la educación según la cual la familia tiene como su misión fundamental la formación de los estudiantes y la escuela el aprendizaje, siendo esencial que ambas se complementen. Para que la escuela consiga su cometido se precisan dos condiciones básicas. En primer lugar, un ambiente seguro y ordenado en la escuela y en el aula, para que se posibilite la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno, esto es, una clara meta de la escuela, un liderazgo instructivo y altas expectativas de éxito. En segundo lugar, el proceso de enseñanza en el cual se deben considerar varios aspectos. En la fase de planificación de la enseñanza, el profesor deberá clarificar lo que los estudiantes deben aprender y cómo lo va a enseñar; en el comienzo del proceso los profesores deben verificar si la entrada es adecuada; y durante el proceso se debe medir el progreso académico del estudiante, cuyos resultados han de usarse para mejorar tanto el rendimiento individual de los estudiantes como el programa de enseñanza.

## ABSTRACT

*In this article underlies a concept of the education according to whom the family has as her primary mission the formation of the students and the school the learning, being essential that both should be complementary. So that the school achieves its assignment two basic conditions are hended. A safe and orderly environment in the school and in the classroom, so that it can occur the teaching of the teacher and learning of the students, that is, a clear school mission, an instructional leadership and high expectations for success; and in the second term the process of instruction. Several aspects must be considered in the process. In the planning of the teaching the teacher should clarify what the students must learn and how he must teach it; in the beginning of the process teachers must verify if the entrance is suitable; and along the process student academic progress is measured frequently, whose results are used to improve individual student performance and also to improve the instructional program.*

*Catedrático de Pedagogía Diferencial en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus campos de especialización se centran en la estudio de la identificación de las vías más eficaces de enseñanza y aprendizaje, en especial al campo de los desfavorecidos sociales.*



siones de la investigación sobre los correlatos de las escuelas eficaces de la **Association for Effective Schools** (Cfr. [www.mes.org/](http://www.mes.org/)); los estudios de meta-síntesis de Sipe y Curlette (1997); el informe de McEwen (2006) para la mejora de las escuelas, así como la síntesis de investigación de Walberg y Paik (2000) sobre prácticas eficaces y la de Redding (2000) sobre familias y centros escolares. De entre las de la mejor orientación práctica, derivada de la investigación, me permito resaltar el documento de referencia de Anderson y Block (1985) sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje que tiene como objetivo dominar (Learning for Mastery) una materia, el cual se inspira en su origen en Benjamín S. Bloom (1968).

Quiero destacar, porque está en la base de mi discurso, que entiendo por **escuela** aquella **institución del aprendizaje de los saberes básicos y de la convivencia**, ya que, como afirman los filósofos de la educación (Cfr. Naval y Altarejos, 2000, 39), **“las dos actuaciones esenciales de la educación (son) enseñar y aprender”**. Sin esta definición difícilmente se entendería lo que quiero decir a continuación.

Dicho esto, es el momento de identificar el breve esquema que voy a seguir. En primer término, existe una institución a la que la experiencia y toda la investigación da la mayor de las importancias, la familia. De la otra institución, la escuela, se analizará en primer lugar cuál es el más adecuado ambiente de aprendizaje de la escuela y del aula, y a continuación se identificarán las estrategias más adecuadas del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

## LA FAMILIA Y LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Se suele citar a Coleman y otros (1966) para resaltar la importancia que la familia representa en la educación de los

## INTRODUCCIÓN

Antes de nada, es preciso aclarar, aunque sea brevemente, los términos del título del presente trabajo. Se entiende por **estrategias** aquellas prácticas y decisiones que son concreción de un modelo o método de enseñanza. Se elegirán las **eficaces**, es decir, aquéllas que se han identificado como derivadas de la mejor tradición sobre la buena práctica de la enseñanza y de la misma investigación educativa suficientemente replicada. Me permito destacar algunas fuentes por su especial relevancia: La síntesis de productividad educativa a partir de 134 meta-análisis de Fraser et al. (1987), que abarcan una muestra entre diez y veinte millones de estudiantes correspondientes al nivel secundario; las conclu-

hijos: En comparación con las variables de la escuela, más del doble de las diferencias o de la varianza del rendimiento viene explicado por variables vinculadas al ámbito familiar. Por tanto, es preciso vincular la familia a la escuela, pues concluye la investigación educativa que debe existir unión de objetivos y estrategias entre ambas instituciones educadoras. Los padres han de comprender y perseguir la meta básica de la escuela, y ésta ha de darles la oportunidad de ayudarla a que consiga esta meta. En este sentido los centros escolares tienen que utilizar diferentes estrategias para implicar a todas las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En concreto, el aprendizaje aumenta cuando los centros escolares animan a los padres a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos, cuando sus padres y profesores se comunican en ambas direcciones, cuando se enseña a los padres a mejorar el ambiente familiar en modos que benefician el aprendizaje de aquéllos y cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí.

Los deberes (homework), estrategia escolar que se ejecuta en la familia, son un elemento muy importante en el aprendizaje. De hecho, los alumnos aprenden más cuando las tareas para casa son cotidianas, están graduadas según su dificultad, son comentadas, se califican, son devueltas pronto y cuando se utilizan fundamentalmente para trabajar aquella parte de la materia presentada previamente en el aula por el profesor.

## LA ESCUELA

Como condición general, una escuela será más eficaz cuanto se den las mejores condiciones para que el profesor pueda centrarse en la enseñanza y el alumno en el aprendizaje. Para ello se precisa una atmósfera ordenada, conducente hacia metas y objetivos claros.

En ella el **director** ha de actuar como líder de la enseñanza; esto es, ha de comunicar de un modo efectivo y persistente la misión u objetivos de la enseñanza al cuerpo docente, a los padres y a los estudiantes. El **cuerpo docente**, por su parte,

crea, y demuestra, que todos los estudiantes pueden obtener dominio del contenido esencial y de las destrezas escolares; además, acepta la responsabilidad del aprendizaje por los alumnos de las metas curriculares esenciales de la escuela. Por otra parte, el **personal del centro** también cree en su capacidad de ayudar a todos a que consigan tal dominio.

## 2.1. Ambiente de aprendizaje

En este contexto el **ambiente de aprendizaje** es de la mayor importancia. La investigación ha identificado algunos

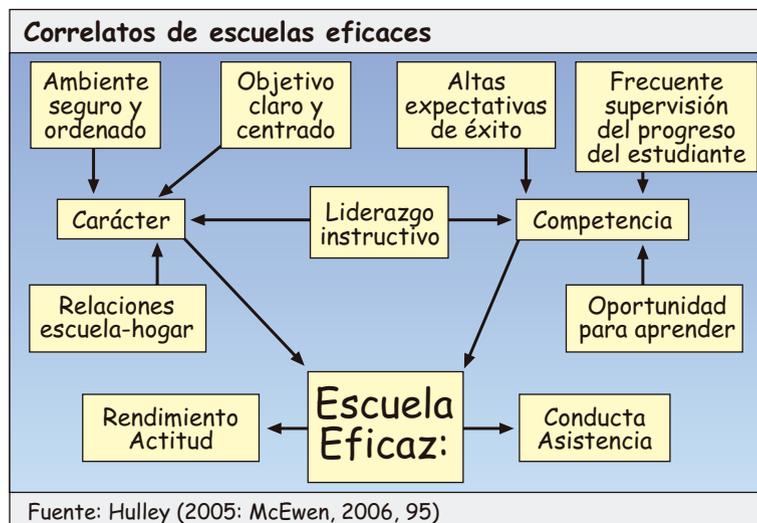
elementos o circunstancias que contribuyen a mejorar el rendimiento y la satisfacción en el centro.

**Ambiente cooperativo de aprendizaje.** Un aspecto profusamente estudiado es el que se refiere a las **relaciones** que se establecen **entre los alumnos como sujetos de aprendizaje**,

las cuales generan un ambiente de trabajo muy distinto: ¿cuál es mi relación con los compañeros a la hora de aprender? ¿Pueden el centro, el profesor y hasta el mismo alumno contribuir a crear relaciones de competición (ambiente competitivo) hacia los compañeros, de cooperación (cooperativo) o de ausencia de relación (**individualista**)? La investigación educativa concluye que cuando se crea un ambiente **cooperativo** de aprendizaje se logra un rendimiento significativamente mayor que cuando se crea uno **competitivo** o individualista.

¿Cuál es el mejor ambiente para rendir en cuanto al **contexto y ritmo de aprendizaje**? La respuesta de la investigación es que existen suficientes indicios, según los cuales un contexto y ritmo individual de aprendizaje parece conducir a un mayor grado de abandono de los cursos y a un menor rendimiento, cuando es comparado a otro procedimiento similar pero en contexto y ritmo grupal de aprendizaje.

Y ¿cuál es el **número adecuado de alumnos por clase**? La investigación concluye que por debajo de 15/20 alumnos el rendimiento comienza a subir, mientras que es relativamente



indiferente con clases de mayor tamaño. Sin embargo, en clases progresivamente más pequeñas es más favorable la actitud de los alumnos y es aún mayor el grado de satisfacción de los profesores, ya que éstos se sienten mejor y creen que lo hacen mejor en clases pequeñas.

¿Cómo **agrupar** a los alumnos? Al menos han sido analizadas dos variables en cuanto a la forma de agrupamiento, la capacidad y el sexo de los alumnos. Del **agrupamiento por capacidad** se han estudiado distintas formas de agrupamiento, entre centros (centros específicos por capacidad), entre clases y dentro de la clase; existe, además, el Plan Joplin, que consiste en un agrupamiento entre clases que se lleva a cabo exclusivamente en Lengua y Matemáticas. Y se ha estudiado el nivel de capacidad de los alumnos, esto es, si se trata de alumnos normales (amplio rango de capacidad) o de alta capacidad. Sin entrar en matices, puede concluirse que con alumnos normales el que mejor resultados en rendimiento ha arrojado ha sido el Plan Joplin. Por otra parte, se ha constatado que cuánto más alta es la capacidad de los alumnos el efecto sobre el rendimiento ha sido más beneficioso, siendo con alumnos de alta capacidad especialmente recomendable.

**Agrupamiento según el sexo.** A partir de la evidencia experimental existente hasta el momento (Cfr. entre otros, Salomone, 2003; Mael et al., 2005 y López López, 2007) se puede concluir

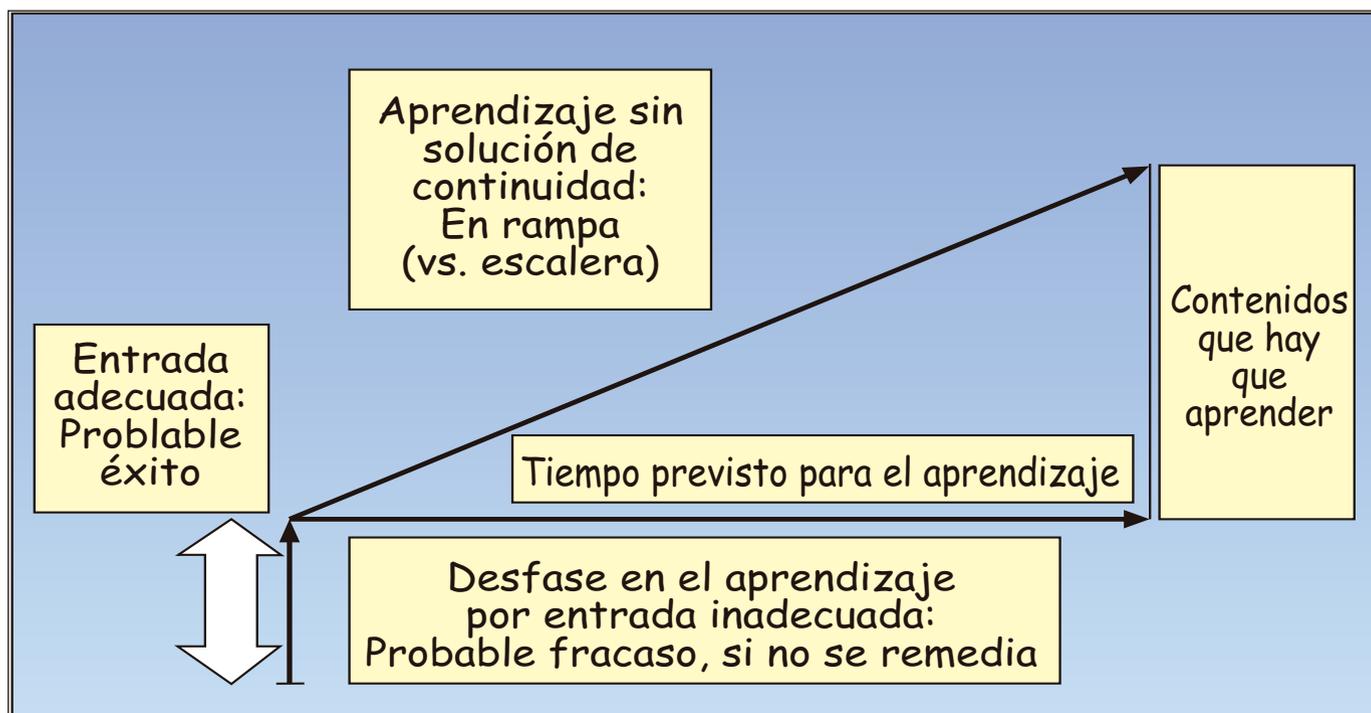
que estadísticamente los estudiantes de centros mixtos no obtienen un rendimiento superior a los de centros de un solo sexo; más bien, hay fundamento para afirmar que los efectos son comparativamente positivos a favor de los escolares de centros single sex, si bien esta superioridad no es universal, dado que existen estudios –pocos– en la otra dirección. Puede confirmarse que su eficacia de los centros single sex viene mediatizada por la capacidad de los alumnos (baja capacidad), su sexo (chicas), clase social (bajo nivel social), etnia (minorías desfavorecidas), en ciertos países, en determinados momentos evolutivos y escolares, según el grado de implantación de la educación single sexo en un determinado sistema educativo de un país y en ciertas épocas. Por ello, es preciso seguir investigando.

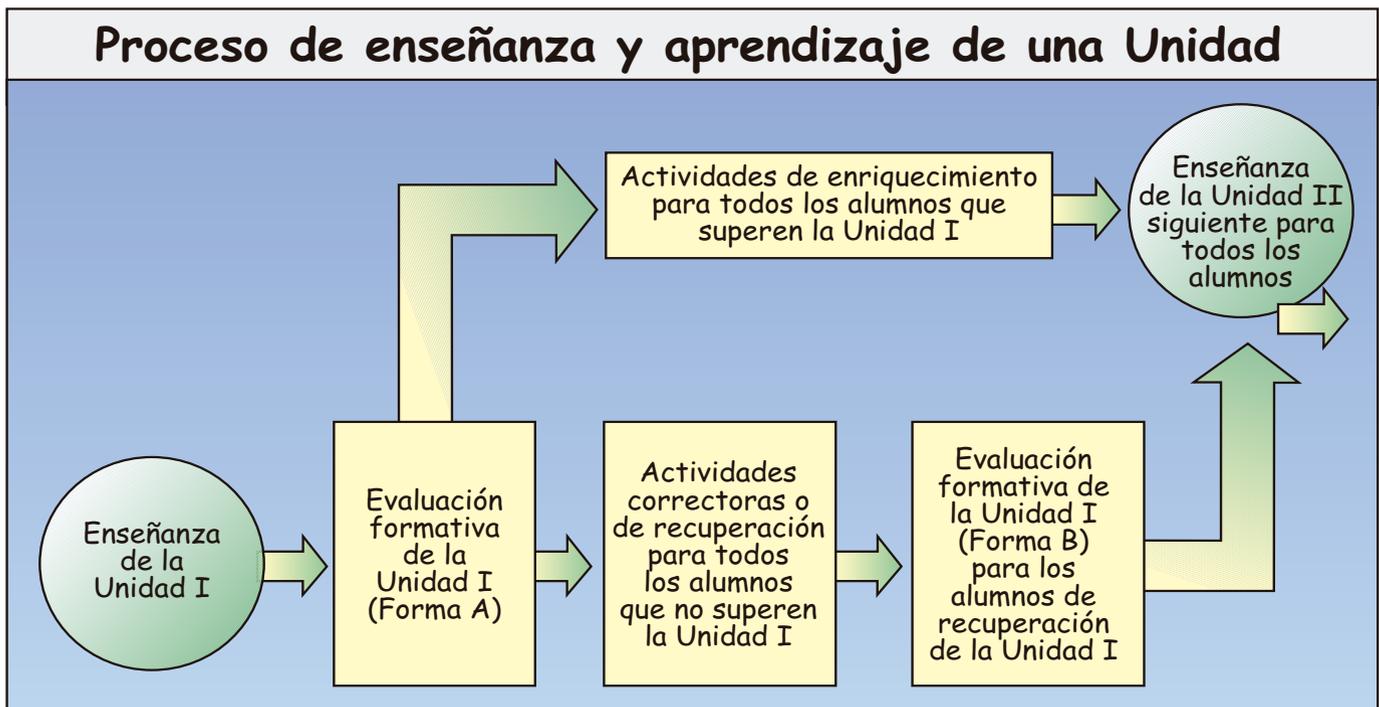
## 2.2. El proceso de aprendizaje

Estas conclusiones vienen a ser un resumen del trabajo anterior de López López (2005), obtenido de la investigación educativa.

### A. El aprendizaje es una actividad sin solución de continuidad y su resultado una categoría

El aprendizaje no discurre ascendiendo por escalones sino mediante rampa, sin solución de continuidad, tal como se ilustra en la figura adjunta; ya que el mejor predictor del rendimiento previo es el rendimiento posterior. En consecuencia,





dada la importancia del aprendizaje previo, el cual condiciona el posterior, se han de desterrar aquellas prácticas docentes y políticas educativas que favorecen el avanzar indebidamente en el proceso, sea en el paso de curso, en la superación de una asignatura... En caso de duda razonable acerca de si los alumnos entran bien pertrechados al proceso siguiente de aprendizaje, se sugieren dos acciones para adaptar el **nivel de entrada** de los alumnos al nivel requerido para abordar con altas probabilidades de éxito aprendizajes posteriores:

Preveo un medio o preparo una prueba y con ella mido el grado de dominio de los **contenidos previos** por parte de los alumnos a la entrada al proceso de aprendizaje de una asignatura.

Preveo **acciones** compensatorias (recuperación) y las pongo en práctica, si se confirma una **entrada deficiente** al proceso de aprendizaje.

Una consecuencia es que el dominio de una materia no debe ser considerado una variable sino una categoría. Me explico. Mientras el rendimiento o los resultados de una prueba pueden ser ubicados en un continuo, es decir, puede haber un rendimiento, por ejemplo, que vaya desde muy bajo a bajo, pasando por medio-bajo, medio, medio-alto hasta muy alto, sin embargo, el “dominar una materia” debería ser categorial, ya que una materia o se sabe o no se sabe. Esto viene sustentado por la evaluación criterial.

### B. La enseñanza es una actividad estructurada y coherente en todos sus elementos

Estas dos características –estructura y coherencia- forman parte esencial de la **planificación**, ya que la enseñanza básicamente es ejecución de lo planificado. Se ha de planificar tanto **lo que el alumno debe aprender** cuanto el **cómo se ha de enseñar** lo que se debe aprender.

¿A qué aspectos se extiende el planificar **lo que el alumno debe aprender**? Esta planificación abarca elementos del **inicio** del proceso -clara definición de los objetivos y fijación de contenidos-, del mismo **proceso** -división de la materia en unidades o bloques de aprendizaje; redacción de los instrumentos o pruebas formativas, que sirven de paso de una unidad a otra- como del **final**, que no es otra cosa sino tener preparada o redactada la prueba final. Todo esto da unidad y coherencia al proceso. Cuando se redacta la prueba al inicio del proceso la enseñanza se orienta a lo que el alumno debe aprender, y se evalúa; mientras que si se redacta al final se evalúa lo que se ha enseñado, no lo que los alumnos deberían de aprender y se debería de haber enseñado.

¿A qué aspectos se extiende el planificar **cómo el profesor ha de enseñar**? Dado que se está pensando en una clase convencional, el profesor ha de diseñar un Plan Original (no correctivo o de recuperación) de Enseñanza, que tiene como

destinatario toda la clase; debe preparar el **material** adecuado a cada objetivo y apropiado para la mayoría, así como las **actividades** que impliquen a la mayoría. Dado que habrá alumnos que no superen las pruebas formativas y otros que sí, deberá preparar tanto las actividades de recuperación para quienes no dominen una Unidad, como el trabajo de los que la superen. Finalmente, teniendo en cuenta todos estos aspectos, deberá planificar todo el **tiempo**, el de la enseñanza original, el de recuperación/enseñanza correctiva y el que ocupe la medida o evaluación de los resultados de aprendizaje.

**C. Mientras un profesor puede delegar la evaluación final en otras instancias, su identidad profesional viene definida por la asistencia al alumno durante el proceso**

Es preciso resaltar que la identidad profesional de un maestro no reside en ser juez al final del proceso, ya que puede delegarse a otras instancias. Su mayor desafío consiste en asistir al alumno durante el proceso, en supervisar frecuentemente cómo progresa (**evaluación formativa**). En efecto, dado que las unidades son secuenciadas por orden lógico y dificultad creciente, no se ha de suponer el dominio de una unidad; es preciso demostrarlo antes de proceder a la siguiente. Cuando se hace, se mejora el rendimiento final y las actitudes del alumno, así como la enseñanza del profesor. La práctica de la evaluación formativa será más positiva si se incorporan ciertas condiciones: Ha de ser relativamente frecuente y se ha de informar de los resultados de las pruebas para poder mejorar.

**D. En un contexto convencional de clase, cada alumno alcanzará los objetivos en distintos tiempos (Cfr. Carroll, 1963)**

Cuando se mide el progreso de un alumno mediante una prueba formativa, su evaluación dará lugar a alumnos que avanzan adecuadamente y otros que precisan una recuperación, tal como se ilustra en la figura. En ambos casos la enseñanza se individualiza introduciendo temporalmente a unos alumnos en un proceso de enseñanza correctiva y a otros en actividades ya sea de ampliación, como de estudio de otras materias o de ayuda a sus compañeros necesitados.

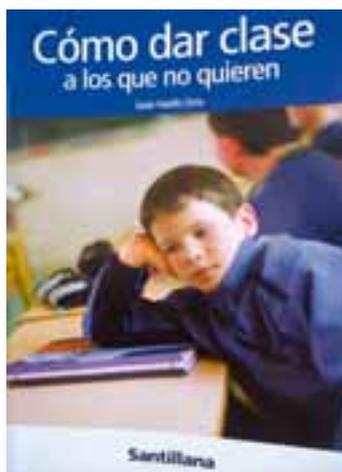
**E. Cuando este proceso se repite unidad tras unidad, en los alumnos el rendimiento y la actitud se mejora, su variabilidad se reduce y se cambia positivamente en varios aspectos la visión del profesor sobre su rol en la enseñanza.**

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Lorin y BLOCK, James (1985): "Mastery learning model of teaching and learning", en Torsten Husen y Thomas Postlethwaite (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, pp. 3219-3230.
- BLOOM, Benjamin (1968): "Learning for Mastery", en *Evaluation Comment*, 1, 2, pp. 1-12.
- CARROLL, John (1963): "A model of school learning", en *Teachers College Record*. N° 64, pp. 723-733.
- COLEMAN, James y otros (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- FRASER, BARRY y otros (1987): "Syntheses of Educational productivity research", en *International Journal of Educational Research*, vol.11:2, pp.145-252.
- HULLEY, Wayne (2005): *Harbors of hope. Schools that make a difference for all students, Keynotes address at AISI Conference IV*, February, Calgary, AB.
- LÓPEZ LÓPEZ, Eduardo (2005): "Un modelo de individualización de la enseñanza". En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen (Coord), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad* Madrid: Pearson-Prentice Hall, pp. 79-122.
- LÓPEZ LÓPEZ, Eduardo (2007): Aprendiendo, no sólo juntos, *Communio* (Revista Católica Internacional de Pensamiento y Cultura), n. 6, otoño, 103-119
- MAEL, FRED y otros (2005): *Single-sex versus coeducational Schooling: A systematic Review*, U.S. Department of Education (Office of Planning, Evaluation and Policy Development), Report produced under U.S. Department of Education Contract No. ED-01-CO-0055/0010 with RMC Corporation.
- McEWEN, Nelly (2006): *Improving schools. Investing in our future*, Edmonton: Alberta, Alberta Education.
- NAVAL DURÁN, Conchita y ALTAREJOS MASOTA, Francisco (2000). *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa.
- REDDING, Samuel (2000): *Parents and Learning*, IAE/IBE Unesco, Bruselas/Ginebra .
- SALOMONE, Rosemary (2003): *Same, different, equal. Rethinking single-sex schooling*, New Haven, Yale University Press.
- SIPE, THERESA Ann Y CURLETTE, William (1997): "A meta-Synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analysis", *International Journal of Educational Research*, vol. 25:7, pp. 583-698.
- WALBERG, Herbert y PAIK, Susan (2000): *Effective Educational Practices*, IAE/IBE Unesco, Bruselas/Ginebra. [www.mes.org](http://www.mes.org) (consultado el 14 de febrero de 2008).

**VAELLO ORTS, Juan**  
**Cómo dar clase a los que no quieren**

Editorial Santillana Educación. SL,  
 2007. 223 páginas  
 ISBN: 978-84-294-5513-7



En la literatura pedagógica, es frecuente encontrarse con estudios que abordan toda clase de diagnósticos sobre los males que tienen sumido en la postración y la desesperanza a nuestro sistema educativo.

Pero hay pocos libros que se atrevan a aportar terapias, soluciones e ideas que ayuden a los docentes a hacer frente a los retos y conflictos de cada día.

*Cómo dar clase a los que no quieren* es uno de ellos. En un momento en el que en el universo de la enseñanza todo es plañir, la apuesta por el optimismo que hace Juan Vaello Orts, resulta casi revolucionaria. La tesis central de este libro, como señala su autor, es que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, especialmente a los que no los tienen.

El objetivo ha de ser la formación integral del alumno lo que supone posibilitar el desarrollo de capacidades cognitivas pero también capacidades socioemocionales, que son las que le permitirán alcanzar el éxito en cualquier campo.

La formación del profesorado y un cambio de mentalidad a la hora de abordar la gestión del aula, son las claves en torno a las cuales se tejen las diferentes estrategias que propone este libro, todas ellas hijas del sentido común, para poder alcanzar dicho objetivo.

Hay que dar por tanto la bienvenida a manuales de didáctica como este.

**TRINIDAD ANDRÉS LABRADOR**  
 trinidad.andres@educa.madrid.org

**LE BRIS, Marc**  
**Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter!**  
**La faillite obstinée de l'école française**  
**¡Y vuestros hijos no sabrán ni leer... ni contar!**  
**El obstinado desplome de la escuela francesa**  
 Paris, Éditions Stock, 2006, 403 páginas.  
 (Sin traducción española).



El autor es un prestigioso maestro y director de una escuela, con más de cincuenta años. El libro, cuyas aportaciones son plenamente vigentes, alerta de los fallos de la moderna pedagogía y exhorta a padres y autoridades para no dejarse llevar por las actuales tendencias del aprendizaje sin esfuerzo y el aculturalismo de ciertos maestros y centros escolares. Pretende evitar un futuro calamitoso, catastrófico y estéril en la enseñanza infantil y primaria de Francia.

En el prefacio (avant-propos) confiesa su desencanto de la moderna pedagogía en la que militaba y el fracaso de los alumnos. Sus alumnos al comenzar sexto curso no obtienen buenos resultados, frente al éxito de los alumnos de sus compañeros, maestros a la antigua, que siguen el modelo de pedagogía tradicional: leer en voz alta, memorizar lecciones, aprender las tablas de multiplicar,... En las diez lecciones o capítulos del libro analiza el desplome de la escuela francesa. Los primeros capítulos están dedicados a los dos pilares de la enseñanza primaria, el aprendizaje de la lectura y del cálculo. Se decanta por el método silábico frente al llamado natural. El cuerpo central lo dedica a: "La formación", "La autoridad" y "Los programas". En el séptimo aborda con aguda ironía los "dogmas" de la moderna pedagogía sobre la autonomía, la construcción de los saberes y la transversalidad. El octavo "Cuando la ley destruye", el noveno "La protección de la infancia" y el décimo "La inspección". Denuncia que la Educación Nacional no enseña nada y se preocupa preferentemente por el bienestar emocional de los alumnos y sus familias. Los diez anexos no tienen desperdicio: informes, protocolos, cuestionarios y dos crónicas periodísticas. No hay que perderse el glosario, que amén de la información nos ofrece una visión irónica de ciertos términos.

Al referirse a la xenofobia, el racismo o la violencia aboga por una escuela defensora del respeto, el conocimiento, el rigor y el trabajo... Considera que aún pueden enmendarse los errores legislativos, clama para que la Nación organice las escuelas en el conocimiento, la transmisión de la cultura y el respeto como modo de proteger las democracias de la barbarie.

**MIGUEL ÁNGEL GARCÍA LÓPEZ**  
 miguelangel.garcialopez@madrid.org

# NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

La presentación de los artículos deberá ceñirse a los siguientes criterios:

1. Los artículos enviados deberán ser originales e inéditos. Se presentarán bajo título, acreditados con la filiación completa de los autores (nombre y apellidos; lugar y puesto de trabajo que desempeñan; dirección postal) y la declaración jurada adjunta acerca de su originalidad y de no haber sido publicados. Esta documentación será remitida por correo electrónico a [rafael.garcia.alonso@madrid.org](mailto:rafael.garcia.alonso@madrid.org). Los artículos se remitirán también en papel, y por duplicado, al Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. General Ricardos, 179. 28.025 Madrid a la atención de Rafael García Alonso. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicación y la potestad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas.
2. Los trabajos se ajustarán al formato: DIN A4. Márgenes inferior y superior: 2,5 cm; izquierdo y derecho: 3. Interlineado sencillo. Fuente Arial de 12 puntos. Se emplearán los caracteres normales, negrita, cursiva o subrayado acordes con las reglas de la ortografía técnica (para la redacción se hará uso de la aplicación informática Word). El artículo empezará con el título, centrado y en minúsculas. Tras su finalización se incluirá el nombre del autor o autores, su adscripción profesional y la dirección de correo electrónico de cada uno de ellos.
3. Las notas, de existir, irán a pie de página, y serán breves y poco numerosas. En los listados bibliográficos, será necesario ceñirse a los siguientes ejemplos:

**Cita de un libro:** Apellidos del autor en mayúscula; inicial del nombre, en mayúsculas, seguido de un punto. Paréntesis en el que se incluirá el año de publicación, seguido de dos puntos. Título del libro, en cursiva. Lugar de edición y editorial (tras el título, todas las referencias irán separadas por comas). Indicación', si es necesario, de la página o páginas citadas.

BOURDIEU, Pierre (1998): *La distinción*, Madrid, Taurus. pg, 3.

**Cita de un artículo incluido en una revista:** Apellidos del autor en mayúscula; inicial del nombre, en mayúsculas, seguido de un punto. Paréntesis en el que se incluirá el año de publicación, seguido de dos puntos. Título del artículo entre comillas; nombre de la publicación periódica a la que pertenece el artículo, en cursiva; número de la publicación periódica. Número de páginas precedido de la abreviatura pp. (tras el título todas las referencias irán separadas por comas, salvo el número de la publicación).

LIZCANO, Emmanuel (1999): “La metáfora como analizador social”, en *Empiria 2*: pp. 29-60.

4. ADVERTENCIA: El Consejo de Redacción de esta Revista acepta para su consideración cuantos originales inéditos le sean remitidos, pero no se compromete a su devolución ni a mantener correspondencia sobre los mismos, excepto cuando hayan sido solicitados. Igualmente, la revista *Innovación y Formación* no se hace responsable de las opiniones de los autores que publican en ella.





**Comunidad de Madrid**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

[www.madrid.org](http://www.madrid.org)