



Memoria

Curso 2005-2006



Consejo Escolar
Comunidad de Madrid





Memoria

Curso 2005-2006



Consejo Escolar
Comunidad de Madrid



Esta versión digital forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte 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/edupubl
edupubl@madrid.org



Colección

Educación y Participación, n.º 15

© Consejo Escolar

Depósito legal: M-xxxxx-2006

índice

•	Presentación	7			
1.	Régimen Jurídico	11			
2.	Composición del Consejo Escolar	15			
2.1.	Pleno	17			
2.2.	Comisión Permanente	19			
2.3.	Comisión de Dictámenes e Informes	19			
2.4.	Comisión de Estudios	19			
3.	Reuniones del Pleno	21			
4.	Actividades de las Comisiones	25			
4.1.	Comisión Permanente	27			
4.2.	Comisión de Dictámenes e Informes	32			
4.3.	Comisión de Estudios	32			
4.4.	Cuadros de reuniones y asistencias	33			
5.	Dictámenes	35			
6.	Plan de Actuación de Fomento de la Participación	47			
6.1.	XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado	54			
6.2.	Foro para la Convivencia	107			
6.2.1.	Constitución del Foro (C. Permanente de 26 de abril de 2006)	108	6.2.2.	Propuestas de las Organizaciones Sindicales (C. Permanente de 30 de mayo de 2006)	110
			6.2.3.	Calendario de Reuniones del Foro	111
			6.3.	Jornada Familia y Escuela en Aula 2006	111
			6.4.	Concurso: logotipo del Consejo	126
			6.5.	Proyecto Madrid: Éxito para Todos	129
			6.6.	Visitas al Consejo Escolar	134
			6.7.	Actuaciones con municipios	136
			6.8.	Web del Consejo Escolar	137
			6.9.	Actividades Institucionales del Presidente	138
			7.	Publicaciones	143
				Informe 2003-2004	145
				Memoria 2004-2005	145
				Boletines Informativos	145
			8.	Memoria Económica	147
			9.	Anexos	151
				Anexo I	153
				Anexo II	194
				Anexo III	198

Presentación

PRESENTACIÓN

Acabamos de celebrar el sexto aniversario (abril 2006) de creación del Consejo Escolar de la Comunidad y, año tras año, al hacer memoria del camino recorrido, resulta gratificante constatar el cúmulo de significativas y vigorosas realizaciones que este órgano de consulta y de participación de la comunidad educativa va generando.

La solidez de esta joven institución se complementa con el reconocimiento social que está obteniendo en cada una de las intervenciones o iniciativas que esta memoria compendia. «*Somos nuestra memoria*», afirmaba provocadoramente Jorge Luis Borges para, sin duda intencionadamente sugerir que, gracias a la *memoria*, se opera en los hombres esa apretada síntesis de su propia andadura que constituye la *experiencia humana* y, tal vez también, que la memoria es el reino del que nadie —afortunadamente— puede desterrarnos, erigiéndose, por ello, en firme reducto de libertad y activo hontanar de esperanza.

Y si, además, esa memoria se ve sometida —como es el caso— al depurado alambique del lenguaje escrito,

entonces todo lo vivido, bajo el crisol de la palabra retenida, se ve aprehendido y evocado en su quintaesencia y, con ello, se transfigura en su más significativo y valioso sedimento.

Con estas palabras prologales quiero rendir tributo a las personas que están detrás de todas las actuaciones aquí reseñadas. Esta Memoria es sólo testimonio de una rica y compleja imbricación de voluntades y sinergias, es decir, fruto de un trabajo de cooperación humana que la trasciende.

Al tiempo, quiero aprovechar esta ocasión para mostrar mi más vivo agradecimiento a todos aquellos quienes han hecho posible que este Consejo Escolar —en tan sólo seis años— se haya convertido, con la suma de sus esfuerzos, en un eficaz órgano de consulta y asesoramiento, en una sólida instancia de participación y, en definitiva, en un instrumento cada vez más dinámico y eficaz al servicio de la comunidad educativa de la Comunidad de Madrid.

D. José Luis Carbonell Fernández

PRESIDENTE:

1 Régimen Jurídico

1. RÉGIMEN JURÍDICO

- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, art. 27.5: «*Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes*».

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, art. 35: «*Los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales... así como dictar las disposiciones necesarias para la organización y funcionamiento de los mismos. En todo caso, deberá garantizarse la adecuada participación de los sectores afectados a los respectivos Consejos*».

- Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Esta-

do a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria (BOE 29 de junio de 1999).

- Ley 12/1999, de 29 de abril, de creación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (BOCM 13 de mayo de 1999).

- Decreto 61/2000, de 6 de abril, sobre composición y funcionamiento del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (BOCM 18 de abril de 2000).

- Decreto 46/2001, de 29 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento interno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (BOCM 5 de abril de 2001).

- Orden de 30 de enero de 2001, de la Consejería de Presidencia y Hacienda, por la que se regula el abono de las asistencias al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (BOCM 16 de febrero de 2001).

2 Composición del Consejo Escolar

2. COMPOSICIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR

2.1. Pleno

PRESIDENTE: D. José Luis Carbonell Fernández

VICEPRESIDENTA: D.^a María Ruiz Trapero

SECRETARIO: D. Ángel Chamorro Pérez

CONSEJEROS REPRESENTANDO A LOS DIFERENTES SECTORES:

TITULAR	GRUPO	ORGANIZACIÓN	ORDEN DE NOMBRAMIENTO	SUPLENTE
D. Francisco J. García Suárez	Profesores	CCOO	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Agustín Alcocer Copero
D. ^a Isabel Galván Arribas	Profesores	CCOO	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Diego J. Hernández Prieta
D. Pedro Martín García	Profesores	CCOO	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D. José L. Sanz Santos	Profesores	CCOO	7634/2002, de 19 de diciembre	D. Narciso Pastor Pardo
D. Manuel Díez Díez	Profesores	ANPE	2025/2004, de 31 de mayo	D. Santiago García Lozano
D. Fernando Jiménez Guijarro	Profesores	ANPE	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Fernando Jiménez Guerra
D. ^a M. ^a Soledad Labrador Andrés	Profesores	CSI-CSIF	5175/2004, de 12 de noviembre	D. ^a Paloma de Paz Viciana
D. José V. Mata Montejo	Profesores	FETE-UGT	7634/2002, de 19 de diciembre	D. Rafael Saiz de Julián
D. Víctor Romero Rodríguez	Profesores	FETE-UGT	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Antonio Martín Guerrero
D. Francisco Virseda García	Profesores	FSIE	5175/2004, de 12 de noviembre	D. José M. ^a Rodríguez Rodríguez
D. Alfonso Hervás Madrid	Padres/madres	FAPA «Giner de los Ríos»	7636/2002, de 19 de diciembre	D. ^a Itziar Marín Aguilauume
D. José Antonio López Tinaquero	Padres/madres	FAPA «Giner de los Ríos»	5216/2006, de 12 de septiembre	D. ^a Isabel Blanco Cambroneró
D. ^a Marina Hernández Gutiérrez	Padres/madres	FAPA «Giner de los Ríos»	1594/2004, de 26 de abril	—
D. ^a Rosa M. ^a Borralló Loarte	Padres/madres	FAPA «Giner de los Ríos»	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Ángel Ezquerro Martínez
D. ^a Mercedes Díaz Massó	Padres/madres	FAPA «Giner de los Ríos»	5175/2004, de 12 de noviembre	D. José Luis Pazos Jiménez
D. J. Antonio Gómez García	Padres/madres	FAPA «Giner de los Ríos»	7636/2002, de 19 de diciembre	D. ^a Cruz Torrijos García
D. Eduardo García Amenedo	Padres/madres	FECAPA	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Luis V. de Lucas Hernández
D. Alberto Garcés Jiménez	Padres/madres	FECAPA	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Juan A. Martín López
D. Álvaro Vermoet Hidalgo	Alumnos/as	UDEM	3039/2005, de 6 de junio	D. ^a Ana María Querejeta Roca
D. David Díez Gonzalo	Alumnos/as	UDEM	3776/2006, de 6 de julio	D. ^a Paloma Arias Mascías
D. Adrián Martínez Pacín	Alumnos/as	FADAE	3901/2006, de 11 de julio	D. ^a Sara Porras Sánchez
D. ^a Araceli del Rincón Rodríguez	Alumnos/as	SE	3039/2005, de 6 de junio	—
D. Luis Fernández Martínez	Admón. y Servicios	CCOO	7638/2002, de 19 de diciembre	D. ^a Isabel Samper Cazoria
D. ^a M. ^a del C. de Landáburu Díaz	Admón. y Servicios	FSIE	5175/2004, de 12 de noviembre	D. ^a M. ^a Ángeles Caballero Díaz
D. ^a Isabel Martín Rodríguez	Admón. y Servicios	FETE-UGT	5175/2004, de 12 de noviembre	D. ^a Ana González Marcos

TITULAR	GRUPO	ORGANIZACIÓN	ORDEN DE NOMBRAMIENTO	SUPLENTE
D.ª M.ª Julia García de Garay	Centros Concertados	FERE	7640/2002, de 19 de diciembre	D. José A. Poveda González
D. Emilio Díaz Muñoz	Centros Concertados	FERE	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Inés C. García García
D. Javier Agudo García	Centros Concertados	EG	6995/2005, de 28 de diciembre	D. Lorenzo San Pablo
D. Manuel González Mateos	Centros Concertados	FACEPM	263/2005, de 25 de enero	D.ª Áurea del C. Sánchez Laso
D. Javier Hernández Nieto	Centros Privados	ACADE	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Pilar González Escribano
D. Enrique González Gallardo	Centrales Sindicales	CCOO	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Ana González Blanco
D. Gabriel Montes Martínez	Centrales Sindicales	CCOO	262/2005, de 25 de enero	D. Manuel Riesco Hernández
D.ª Nuria Albert de la Cruz	Centrales Sindicales	UGT	5327/2005, de 13 de octubre	D. Pablo Hernández Montero
D.ª Carmen López Ruiz	Centrales Sindicales	UGT	6996/2005, de 28 de diciembre	D. José Luis Suárez Raja
D. Leoncio Fernández Bernardo	Organiz. Empresariales	CEIM	260/2005, de 25 de enero	D. Claudio Salán Rodríguez
D. Jesús Núñez Velázquez	Organiz. Empresariales	CEIM	7644/2002, de 19 de diciembre	D. Juan Yagüe Sevillano
D. José Francisco Salguero Felipe	Organiz. Empresariales	CEIM	7644/2002, de 19 de diciembre	D. Tomás Amarillas Huertas
D. Arsenio Huergo Fernández	Organiz. Empresariales	CEIM	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Beatriz Aguirre Cavero
D. José L. Negro Fernández	Col. Ofic. Drs. y Ldos.	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Roberto Salmerón Sanz
D. G. de Centros Docentes	Admón. Educativa	—	7646/2002, de 19 de diciembre	—
D. G. de Ordenación Académica	Admón. Educativa	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D.G. de Promoción Educativa	Admón. Educativa	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D.G. de Recursos Humanos	Admón. Educativa	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D.A. Territorial. Madrid Capital	Admón. Educativa	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D.ª Inmaculada Viñoles Riera	Admón. Local	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Rosa María García Fernández
D.ª M.ª Jesús Castillo Castillo	Admón. Local	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Samantha Fernández Canillas-Ron
D.ª Carmen Bonilla Martínez	Admón. Local	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D.ª Teresa Herrero Garay
D.ª Elvira Ortega García	Admón. Local	—	7648/2002, de 19 de diciembre	D.ª Elena Sanz Vázquez
D. Dionisio Haro Romero	Admón. Local	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Alarico Rubio Tello
D.ª María Ruiz Trapero	Universidades Madrileñas	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D. José A. Ibáñez Martín
D.ª Gádor Ongil Cores	Universidades Madrileñas	—	7650/2002, de 19 de diciembre	—
D. José Luis García Garrido	—	—	5175/2004, de 12 de noviembre	D. Gonzalo Vázquez Gómez
D. Mariano Artés Gómez	Personalidades	—	7652/2002, de 19 de diciembre	—
D. Manuel Rodríguez Martín	Personalidades	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D.ª M.ª Rosa de la Cierva y de Hoces	Personalidades	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D. Jesús Beltrán Llera	Personalidades	—	5175/2004, de 12 de noviembre	—
D. Carlos Romero Aires	Personalidades	—	7652/2002, de 19 de diciembre	—
D. José Manuel Barrientos Valcarce	Personalidades	—	7652/2002, de 19 de diciembre	—
Directora General de la Mujer	—	—	1	—

2.2. Comisión Permanente

PRESIDENTE: D. José Luis Carbonell Fernández

VICEPRESIDENTA: D.^a María Ruiz Trapero

SECRETARIO: D. Ángel Chamorro Pérez

CONSEJEROS: D.^a Isabel Galvín Arribas

D. José Vicente Mata Montejo

D. Fernando Jiménez Guijarro

D.^a Mercedes Díaz Massó

D. Alfonso Hervás Madrid

D. Álvaro Vermoet Hidalgo

D. Emilio Díaz Muñoz

D. Enrique González Gallardo

D. Jesús Núñez Velázquez

D. José Luis Negro Fernández

D.^a Inmaculada Viñoles Riera

D. Bonifacio Alcañiz García

D. Carlos Romero Aires

Director General según asunto a tratar

Directora General de la Mujer²

¹ Como consecuencia de la Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la violencia de género en la Comunidad de Madrid, fue modificada la Ley 12/1999, de 29 de abril, de creación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, incorporándose a éste la persona titular del órgano de la Administración Autonómica competente en materia de Políticas de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y que será convocada a las reuniones de los diferentes órganos colegiados de este Consejo Escolar cuando se vayan a tratar asuntos que puedan tener incidencia en la citada normativa, asistiendo con voz y voto.

2.3. Comisión de Dictámenes e Informes

PRESIDENTE: D. José Luis Carbonell Fernández

SECRETARIO: D. Ángel Chamorro Pérez

CONSEJEROS: D.^a Isabel Galvín Arribas

D.^a Mercedes Díaz Massó

D. Álvaro Vermoet Hidalgo

D.^a M.^a Julia García de Garay

D.^a Inmaculada Viñoles Riera

D. José Manuel Barrientos Valcarce

2.4. Comisión de Estudios

PRESIDENTE: D. José Luis Carbonell Fernández

SECRETARIO: D. Ángel Chamorro Pérez

CONSEJEROS: D. Gabriel Montes Martínez

D.^a Marina Hernández Gutiérrez

D. Álvaro Vermoet Hidalgo

D. Emilio Díaz Muñoz

D.^a Inmaculada Viñoles Riera

² Ver nota del epígrafe anterior.

3 Reuniones del Pleno

3. REUNIONES DEL PLENO

El Pleno del Consejo Escolar se ha reunido, durante el período a que se refiere esta Memoria de Actividades, en dos ocasiones, desarrollándose estas sesiones de trabajo en la forma que resumidamente a continuación se reseña.

1. Sesión del 2 de febrero de 2006 (Acta Pleno 1/2006)¹

Asistentes: 44

Temas tratados:

1. Fue aprobada por unanimidad el Acta Pleno 1/2005.
2. Fue aprobada también por unanimidad la *Memoria anual de Actividades del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (septiembre 2004-septiembre 2005)*.
3. Asimismo fue aprobado el *Informe sobre la situación de la Enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid (curso 2003-2004)*. A este Informe fueron presentadas por los Sres. y Sras. Consejeros/as un total de 92 enmiendas; del total de las mismas, 44 se consideraron como de carácter técnico y fueron incorporadas al Informe;

¹ Esta sesión Plenaria tuvo lugar en el primer trimestre del curso 2006 al hacer uso la Comisión Permanente de la facultad que le confiere el artículo 70 del Decreto 46/2001, de 29 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento interno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

las 48 restantes fueron debidamente debatidas, retirándose dos, aprobándose 22 y no aprobándose e incorporándose como voto particular un total de 24.

2. Sesión del 10 de julio de 2006²

Asistentes: 35

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta Pleno 1/2006.
2. A continuación, el Presidente del Consejo Escolar, el Secretario y la Consejera técnica informaron a los asistentes acerca de las actuaciones llevadas a cabo durante el primer semestre de 2006.
3. Posteriormente, D. Manuel González García, Asesor técnico docente del Consejo Escolar, que había sido mandatado por la Comisión de Estudios para ello, informó a los Sres. y Sras. Consejeros/as acerca del estado del *Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid (curso 2004-2005)*, haciendo especial mención a las novedades de dicho Informe respecto al referido al curso anterior.
4. Seguidamente fue sometida a la consideración de los asistentes la propuesta que de conformidad con lo dispuesto en los artículos 61 y ss. del *Decreto 46/2001, de 29 de marzo, por el que se aprue-*

² Acta aún sin aprobar, lo será, en su caso, en la sesión en la que se apruebe esta Memoria de Actividades del Consejo Escolar.

ba el Reglamento de Funcionamiento interno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, había sido presentada por los Sres. Consejeros, D. Álvaro Vermoet Hidalgo y D.^a Paloma Arias Mascías, representantes de UDEM. Esta propuesta fue aprobada en la forma que se señala a continuación.

«El Consejo Escolar insta a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a que, de cara a la regulación autonómica del derecho de inasistencia a clase de los alumnos, tenga en cuenta los siguientes principios básicos para su regulación:

1. Desde el principio de obligatoriedad de la enseñanza básica exigir el consentimiento previo de

padres o tutores para aquellos alumnos que se encuentren en etapa de escolarización obligatoria.

2. El ejercicio de este derecho en ningún caso puede interferir en el ritmo académico del centro.
3. La regulación autonómica de este derecho debe garantizar, en todo caso, la seguridad jurídica de los Centros así como la de sus profesionales.

Asimismo, se insta a la Consejería de Educación a que solicite de los Servicios Jurídicos de la Comunidad de Madrid el estudio de la constitucionalidad o no de la Disposición Final Primera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la que se refiere al objeto de esta Propuesta, ejerciendo, en su caso, la acciones legales oportunas.»

4 **Actividades de las Comisiones**

4. ACTIVIDADES DE LAS COMISIONES

4.1. Comisión Permanente

La Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid está formada por el Presidente, la Vicepresidenta y 15 representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa madrileña, actuando como Secretario, el Secretario del Consejo. Fue convocada en 10 ocasiones para someter a su deliberación los asuntos propios de su competencia. Se hace a continuación un breve resumen de los asuntos más relevantes tratados y que aparecen reflejados en sus correspondientes Actas.

1. Reunión del 19 de octubre de 2005 (Acta C.P. 7/2005)

Asistentes: 13

Temas tratados:

1. Fue aprobada por unanimidad, el Acta C. P. 6/2005.
2. El Sr. Secretario informó a los asistentes acerca de las actuaciones que iba a desarrollar el Consejo durante el último trimestre de 2005, así como de las diferentes posibilidades que se están barajando acerca de la integración de los Consejos Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado, advirtiendo de las dificultades que todas

ellas presentaban y haciendo ver los profundos cambios legislativos que suponían.

3. Por último, se hizo saber a los presentes la «Sugerencia» que había llegado al Consejo Escolar desde el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid instándolo a debatir en su seno acerca de la situación relativa al «acoso escolar» que se viene produciendo en los centros educativos de la región.

2. Reunión del 23 de noviembre de 2005 (Acta C.P. 8/2005)

Asistentes: 14

Temas tratados:

1. Aprobación, si procede, del Acta C. P. 7/2005.
2. Fue aprobada, también por unanimidad, y para su remisión al Pleno, la *Memoria de Actividades del Consejo Escolar (septiembre 2004-septiembre 2005)*.
3. En relación con el *Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid (curso 2003-2004)*, se acordó, haciendo uso de la facultad que les confiere el artículo 70 del Decreto 46/2001, de 29 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento interno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que éste fuera remitido a un Pleno que se celebraría en el primer trimestre de 2006.

4. Se acordó, asimismo, la composición del Jurado del Concurso «*Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*»¹, que fue el siguiente:

PRESIDENTE: D. José Luis Carbonell Fernández

VOCALES: D. Juan Luis Barballo García

D.^a Rosario Campanero

D.^a Mercedes Díaz Massó

D.^a Isabel Galvín Arribas

D.^a María Julia García de Garay

D. Fernando Jiménez Guijarro

D.^a Inmaculada Viñoles Riera

SECRETARIO: D. Ángel Chamorro Pérez

3. Reunión del 21 de diciembre de 2000 (Acta C.P. 9/2005)

Asistentes: 12

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 8/2005.
2. A continuación, el Sr. Secretario informó a los miembros de la Comisión Permanente acerca del *XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*² que se celebraría en la Región de Murcia los días 24 a 27 de mayo de 2006.

¹ En el epígrafe 6.4 se desarrolla más pormenorizadamente esta actuación.

² En el epígrafe 6.1 aparece desarrollado de forma más extensa este Encuentro de Consejos Escolares.

3. Fue presentado a los asistentes el primer Boletín informativo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

4. Reunión del 22 de febrero de 2006 (Acta C.P. 1/2006)

Asistentes: 15

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 9/2005.
2. Fue aprobado, también por unanimidad, el *Plan de Actuación de Fomento de la Participación para el año 2006* que aparece recogido en el epígrafe 6 de esta Memoria de Actividades.
3. En relación con el *XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, que tendría lugar en la Región de Murcia los días 23 a 26 de mayo y en los que se trataría el tema de «*La evaluación de la calidad del sistema educativo*», se acordó la remisión de 39 enmiendas aprobadas al documento elaborado por el Consejo Escolar de Murcia, al que se incorporan como votos particulares las 15 enmiendas no aprobadas. Respecto del Documento que debe elaborar el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, como aportación al encuentro, se acordó su elaboración en primera instancia por la Comisión de Estudios, sin perjuicio de la aprobación posterior por parte de la Comisión Permanente.

4. También fue aprobada, por asentimiento, la presentación de la candidatura para al Programa Sócrates de la Unión Europea del «*Proyecto Madrid. Éxito para todos (PAIS)*» (Participation, Integration and success for student from culturally diverse backgrounds) que este Consejo Escolar coordinaría, en su caso, junto con otras instituciones españolas y europeas.

5. Reunión del 22 de marzo de 2006 (Acta C.P. 2/2006)

Asistentes: 11

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 1/2006.
2. Fueron aprobados los apartados 5, 6 y 7³ del Documento «*La evaluación de la Calidad del Sistema Educativo*» que debían ser elaborados por nuestro Consejo como participante en el *XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*.
3. En relación con el *Informe sobre la situación de la Enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid, curso 2004-2005*, se adoptaron los siguientes acuerdos:
 1. Al final de cada apartado del Informe aparecerán unas Conclusiones del mismo que se intentarán consensuar, en lo que sea posible, en el seno de la Comisión Permanente.

³ Este documento aparece como **Anexo I** de esta Memoria de Actividades del Consejo Escolar.

2. El trabajo de la Comisión de Estudios será remitido para su estudio por la Comisión Permanente por apartados y no en su totalidad como se hacía hasta ahora.
3. Siempre actuará como Ponente del trabajo de la Comisión de Estudios un Consejero y en ningún caso lo hará un miembro del equipo técnico del Consejo.

4. Se informó a los presentes y se puso a su disposición la documentación relativa al Programa Europeo COPASCH (Cooperation parents and schools) por si les pudiera interesar participar en el mismo.

6. Reunión del 19 de abril de 2006 (Acta C.P. 3/2006)

Asistentes: 12

Temas tratados:

1. Fue aprobada por unanimidad el Acta C. P. 2/2006.
2. Se incorporó por primera vez como miembro de pleno derecho del Consejo Escolar, D.^a Patricia Flores Cerdán, que había pasado a formar parte de este Consejo en virtud de la modificación llevada a cabo en la Ley 12/1999, de 29 de abril, de creación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, por la Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género en la Comunidad de Madrid.

3. Fue aprobada, por unanimidad, la Declaración Institucional de apertura del Foro para la convivencia⁴.
4. Se informó a los Sres. y Sras. Consejeros/as acerca del programa previsto y forma de elaboración y debates de los diferentes documentos que se iban a estudiar en el *XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* de la Región de Murcia.

7. Reunión del 26 de abril de 2006 (Acta C.P. 4/2006)

Asistentes: 14

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 3/2006.
2. Tuvo lugar el Acto de constitución del Foro para la Convivencia⁵.

Seguidamente, como acto singular y previo al desarrollo de los puntos del Orden del día, tuvo lugar la intervención de la Ilma. Sra. D.^a Carmen González, Viceconsejera de Educación, quien comenzó poniendo de relieve la importancia de este día en la trayectoria del Consejo Escolar de la Comunidad, pues, con la creación de este Foro, manifiesta su propósito de responder con presteza a una de las demandas más apremiantes que expresa la comunidad educativa, a saber, la necesidad de fomentar y de pre-

servar la convivencia y de combatir todo tipo de violencia tanto en el ámbito escolar como, en un medio más amplio, respecto a la denominada violencia de género y, en particular, la violencia ejercida contra la mujer.

Igualmente, recordó cómo la iniciativa de la creación de este **Foro para la Convivencia** surge a raíz de la *Sugerencia* que el Defensor del Menor traslada al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid sobre la situación relativa al «acoso escolar» que se viene produciendo en los centros educativos, al objeto de poder elaborar propuestas para elevar a la Consejería de Educación. Además, se refirió a lo establecido en la *Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid*, en su artículo 8.6, donde se garantiza la representación y participación en el Consejo Escolar de la Comunidad del órgano competente en materia de Políticas de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, la Sra. Viceconsejera hizo mención del Acuerdo suscrito por unanimidad en la Asamblea de Madrid que se recoge en la Proposición No de Ley 24/06 RGE 3947, que se expone a continuación:

1. *La Asamblea de Madrid insta al Gobierno de la Comunidad de Madrid a elaborar un plan por la convivencia en los centros educativos. En el mismo deben aparecer las iniciativas a promover y actuaciones a desarrollar para hacer frente a cuestiones como el acoso escolar, o cualquier tipo de discriminación, ya sea esta por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, orientación sexual, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. El plan conllevará entre otras cosas:*

⁴ Esta Declaración aparece recogida en el epígrafe 6.2.1 de esta Memoria de Actividades.

⁵ El desarrollo de este Acto se recoge en el epígrafe 6.2.1 de esta Memoria de Actividades.

- *La creación de un Foro por la Convivencia en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.*
- *La revisión de la normativa de convivencia en los centros docentes y Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros.*
- *Impulsar la elaboración en los centros educativos de Planes específicos de convivencia.*
- *Reforzar la autoridad del profesor.*
- *Establecimiento de convenios con el Gobierno de la Nación para coordinar acciones y cursos.*

2. *Escuchar las aportaciones de todos los sectores implicados: organizaciones sindicales, grupos políticos, organizaciones de padres y madres, organizaciones de estudiantes, otros colectivos sociales (GLTB, inmigrantes, mujeres...), Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid y el Defensor del Menor.*

8. Reunión del 17 de mayo de 2006 (Acta C.P. 5/2006)

Asistentes: 11

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 4/2006.
2. Se acordó que D. José Luis Carbonell, en su condición de Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, actuara como portavoz de éste

en el XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, acordándose, asimismo, cuál sería la posición de este Consejo Escolar respecto de todas las cuestiones que serían sometidas a debate en el referido Encuentro.

9. Reunión del 30 de mayo de 2006 (Acta C.P. 6/2006)

Asistentes: 13

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 5/2006.
2. Tuvo lugar la sesión del Foro para la Convivencia en el que se escucharon las diferentes «Propuestas de las Organizaciones Sindicales»⁶.

10. Reunión del 7 de junio de 2006 (Acta C.P. 7/2006)

Asistentes: 16

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. P. 6/2006.
2. Fue aprobado, por mayoría, el Dictamen 1/2006 en relación con la *Propuesta de Calendario Escolar para el curso 2006/2007 correspondiente a*

⁶ El desarrollo de esta sesión del Foro para la Convivencia aparece recogido en el epígrafe 6.2.2 de esta Memoria de Actividades.

las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Se presentaron votos particulares por parte de CC.OO., FERE-CECA (al que se adhirió UDE) y FAPA Giner de los Ríos.

3. Fue aprobada, para su remisión al Pleno, la **Propuesta** formulada por los Sres. Consejeros, D. Álvaro Vermoet Hidalgo y D.^a Paloma Arias Mascías, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 61 y ss. del Decreto 46/2001, de 29 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento interno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid⁷.

4.2. Comisión de Dictámenes e Informes

La Comisión de Dictámenes e Informes se ha reunido en una ocasión con el objeto de elaborar un informe que posteriormente fue enviado para su estudio a la Comisión Permanente, desarrollándose su sesión de trabajo del siguiente modo:

⁷ El contenido de esta propuesta, una vez aprobada por el Pleno, aparece recogido en el epígrafe 3 de esta Memoria de Actividades del Consejo Escolar.

1. Reunión del 31 de mayo de 2006 (Acta C.DI. 1/2006)⁸

Asistentes: 6

Temas tratados:

1. Fue aprobada, por unanimidad, el Acta C. DI. 5/2005.
2. Fue elaborado el informe sobre el siguiente texto normativo: *Propuesta de Calendario Escolar para el curso 2006/2007 correspondiente a las Enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid*, que posteriormente se sometió a la consideración de la Comisión Permanente.

4.3. Comisión de Estudios

Procede a la elaboración del *Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid*, celebrándose para ello las reuniones que se señalan a continuación.

1. Reunión del 27 de octubre de 2005 (Acta C.E. 3/2005)

Asistentes: 5

⁸ Acta aún sin aprobar.

2. Reunión del 10 de noviembre de 2005
(Acta C.E. 4/2005)

Asistentes: 5

3. Reunión del 7 de marzo de 2006
(Acta C.E. 1/2006)

Asistentes: 6

4. Reunión del 27 de junio de 2006 (Acta C.E. 1/2006)

Asistentes: 6

4.4. Cuadros de reuniones y asistencias

Tabla. Distribución de la actividad del Consejo por meses en forma de reuniones.

	Total	Pleno	C. Permanente	C. Dictámenes e Informes	C. Estudios
Octubre	2		1		1
Noviembre	2		1		1
Diciembre	1		1		
Enero	0				
Febrero	2	1	1		
Marzo	2		1		1
Abril	2		2		
Mayo	3		2	1	
Junio	2		1		1
Julio	1	1			
Total	17	2	10	1	4

Tablas. Porcentaje de asistencias de los Consejeros a las reuniones

	Fecha reunión	Asistentes	%
Pleno	02/02/06	44	73,33
	10/07/06	35	58,33
		39,5	65,83

	Fecha reunión	Asistentes	%
C. Permanente	19/10/05	13	76,47
	23/11/05	14	82,35
	21/12/05	12	70,59
	22/02/06	15	88,23
	22/03/06	11	64,71
	19/04/06	12	70,59
	26/04/06	14	82,35
	17/05/06	11	64,71
	30/05/06	13	76,47
	07/06/06	16	94,11
		13,1	77,06

	Fecha reunión	Asistentes	%
C. Dictámenes	31/05/06	6	75,00
e Inf.		6	75,00

	Fecha reunión	Asistentes	%
C. Estudios	27/10/05	5	71,43
	10/11/05	5	71,43
	07/03/06	6	85,71
	27/06/06	6	85,71
		5,5	78,57

Tabla. Total de porcentajes de asistencia

Pleno	65,83
C. Permanente	77,06
C. Dictámenes e Informes	75,00
C. Estudios	78,57
Media total	74,12

5 Dictámenes

5. DICTÁMENES

5.1. Dictamen 1/2006

La Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, en reunión celebrada el día 7 de junio de 2006, a la que asisten los Sres. y Sras. Consejeros/as relacionados al margen, ha emitido, por mayoría, el siguiente Dictamen a la *Propuesta de calendario escolar para el curso 2006/2007 correspondiente a las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Formación Profesional de grado superior, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid*. Se formularon los votos particulares que figuran como Anexo a este Dictamen.

1) Antecedentes

La recientemente aprobada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (*BOE* de 4 de mayo), dedica su Disposición adicional quinta al calendario escolar, precisando que serán las Administraciones educativas las encargadas de fijar anualmente el calendario escolar que comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias.

Por su parte, el Decreto 75/2002, de 9 de mayo, por el que se aprueban las competencias y la estructura orgánica de la Consejería de Educación (*BOCM* 20.05.2002), asigna a la Dirección General de Centros Docentes la orga-

nización y funcionamiento de la red de centros (art. 7.1.2. c) y, consecuentemente, desde la asunción de competencias en materia de enseñanza no universitaria, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha venido regulando el calendario escolar de los centros educativos de la región.

El calendario escolar, como marco en el que se organizan las distintas actividades, es un asunto de relevancia social por el interés que despierta entre los miembros de la comunidad educativa y por la trascendencia que tiene para la correcta y armonizada utilización de los tiempos en una sociedad organizada. En tal sentido, parece criterio comúnmente aceptado que el calendario lectivo debe respetar unos requisitos mínimos que garanticen el correcto funcionamiento del sistema educativo, en un marco temporal equiparable al de otras realidades educativas, tanto españolas como europeas, y contemplando las especificidades de cada comunidad autónoma y, al mismo tiempo, con la flexibilidad conveniente para atender a otras demandas concretas y razonables que la sociedad formula a los centros educativos.

Parece lógico considerar, pues, que cualquier medida administrativa que se aborde en este terreno trate de recoger la opinión de los sectores implicados y conciliar los distintos pareceres e intereses de todos los afectados. Por todo ello, el paso de este documento por el Consejo Escolar de la Comunidad, en el que está representada la comunidad educativa madrileña en su totalidad, puede ser una fase enriquecedora y, sin duda, se interpreta como una buena práctica de política educativa participativa.

II) Contenido

La propuesta de calendario escolar para el curso 2006/2007, objeto de dictamen, consta de un breve preámbulo en el que se establecen los objetivos que se persiguen y de cuatro apartados que constituyen los elementos básicos de la propuesta.

Los **objetivos** que se persiguen con la presente propuesta de calendario escolar son:

- A) Mantener el marco general que ha regulado el calendario escolar en la Comunidad de Madrid durante los últimos cursos académicos.
- B) Contribuir a facilitar el desarrollo de una atención educativa de calidad en un marco temporal equiparable al de otras realidades educativas, tanto españolas como extranjeras.

Los **apartados** que constituyen los elementos esenciales de la propuesta de calendario escolar son:

- 1. Fechas de inicio y finalización del curso escolar 2006/2007:
 - a. Inicio del Curso Escolar.
 - b. Finalización del Curso Escolar.
- 2. Días festivos y períodos vacacionales:
 - 2.1. Días festivos:
 - a) Año 2006.
 - b) Año 2007.
 - c) Otros días no lectivos.
 - 2.2. Períodos vacacionales:

- 3. Enseñanzas de Régimen Especial:
 - 3.1. Enseñanzas Artísticas.
 - 3.2. Enseñanzas de Idiomas.
- 4. Educación de Personas Adultas.

III) Observaciones

1) General sobre los tiempos escolares

En la consideración de que el calendario escolar es un asunto de trascendencia social que implica a toda la comunidad educativa, la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid insta a la Administración educativa a liderar la realización de estudios serios y rigurosos sobre esta materia con el objetivo último de obtener propuestas, en lo concerniente a los tiempos escolares, que contribuyan a la mejora del sistema educativo madrileño.

2) Al Preámbulo

Precisamente por la importancia que la comunidad educativa otorga al tema de los tiempos escolares, además de señalar los objetivos a alcanzar con la propuesta de calendario, hubiera sido deseable hacer más explícita la fundamentación de la misma así como la justificación, necesidad y oportunidad de las fechas y períodos que en ella se establecen.

3) Al Apartado 1

Se sugiere la conveniencia de señalar al comienzo de este apartado el número de horas y días de docencia directa que recibirán los alumnos en cada una de las etapas educativas

4) Al apartado 2.1 B) Año 2007

Podría ser oportuno señalar el número total de días festivos que corresponde a la Comunidad de Madrid determinar, en el ejercicio de las competencias que le atribuye el Real Decreto 1346/1989, de 3 de noviembre, artículo 13, que se cita.

Vº. Bº.

EL PRESIDENTE

EL SECRETARIO

José Luis Carbonell Fernández

Ángel Chamorro Pérez

ANEXO

1) Votos particulares presentados por doña Isabel Galvín Arribas y don Enrique Gonzalez Gallardo representantes de CC.OO. en la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

VOTO PARTICULAR Número 1**Observación al título**

Los Consejeros que presentan este voto particular consideran que los tiempos escolares, y en especial el calendario, suponen un elemento fundamental de la ordenación del sistema educativo. Por este motivo, la Administración educativa tiene el deber y la responsabilidad de planificarlos para el buen funcionamiento del sistema educativo.

En este sentido, entienden que las instrucciones deben ser de aplicación para todos los centros sostenidos con

fondos públicos. El número de días lectivos entendido como óptimo debería ser de aplicación idéntica para todo el alumnado madrileño. La consideración de «mínimos» no deja de ser una concesión que la Administración educativa y el Gobierno de Madrid hacen a la empresa privada del sector que busca «competir» en mejores condiciones en el «mercado educativo». Resulta inexplicable que los comercios estén sometidos a la regulación horaria estricta de tiempos de apertura y los centros educativos que desarrollan una actividad de interés público y social para desarrollar un derecho fundamental de la ciudadanía no lo estén.

VOTO PARTICULAR Número 2**Observación de carácter general**

Estos Consejeros entienden que esta propuesta que, posteriormente, se convertirá en una normativa del rango de instrucciones debería contar con una introducción que

explicase el calendario y fundamentase los criterios que lo articulan. Así, debería explicitarse lo que corresponde a la herencia y realidad cultural así como lo que corresponde a los intereses y necesidades del alumnado, del profesorado y de las familias.

Debería quedar recogida la pretensión de conjugar la perspectiva psicopedagógica con la necesidad de conciliar la vida laboral con la familiar. Para estos Consejeros, es básico que no queden solapados los criterios pedagógicos y las necesidades de los alumnos con las demandas que las unidades familiares tienen, de conciliar su vida familiar con la laboral. En este sentido, la Administración educativa debería hacer referencia a los Planes de apertura y a las otras ofertas formativas que se realizan en los centros complementando el calendario escolar y los tiempos lectivos.

Los tiempos escolares y, en este caso, el calendario corresponden a la cultura y a la tradición de una sociedad. Lo que se ha venido haciendo a lo largo del tiempo no ha correspondido a la casualidad, y los cambios tampoco deben corresponder a impulsos irreflexivos. Hace falta rigor y hace falta consenso. En este sentido, sería recomendable la presencia, a modo de objetivo o a modo de introducción, de elementos explicativos sobre lo que ocurre en los centros educativos antes del inicio de los días lectivos y después de la finalización de los mismos, las tareas y funciones que ha de realizar el profesorado para preparar la llegada del alumnado y las que ha de realizar después de que éste haya iniciado sus períodos vacacionales. De la misma manera, sería preciso recordar algunos aspectos de índole cultural o climatológico que condicionan nuestro calendario escolar.

De esta manera, se podrían divulgar los elementos que fundamentan la organización de los tiempos escolares en la

Comunidad de Madrid más allá de los marcos legales de rango superior vigentes, en estos momentos la LOE, que determinan el número de días lectivos en torno a los que debe articularse el calendario escolar. Esto serviría para formar y sensibilizar a la Comunidad Educativa, en particular, y a la opinión pública en general sobre uno de los elementos de más difícil encaje en el sistema educativo por ser especialmente complicado conjugar las necesidades, los intereses y las percepciones de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa. La Administración educativa debería proponerse contribuir a la desaparición de estereotipos y prejuicios existentes sobre «las vacaciones escolares». La Administración educativa tiene la responsabilidad ineludible de difundir entre la ciudadanía cómo y por qué se hacen las cosas en los centros educativos madrileños

VOTO PARTICULAR Número 3

Observación al apartado 1

Los calendarios escolares se organizan en función del número de días lectivos. En este sentido, sería necesario, por tanto, que aparecieran claramente expresados el número de días lectivos que la Consejería de Educación estipula para las diferentes etapas educativas en la Comunidad de Madrid.

No obstante, ha de constatar que se mantiene el aumento en el número de días lectivos en cumplimiento de la LOE. Se consolida la tendencia iniciada, en los últimos años, de aumentar paulatinamente las jornadas lectivas del alumnado. Esto se hace mediante la anticipación de las fechas de inicio y la desaparición de fiestas locales como días no lectivos.

En opinión de estos Consejeros, este aumento no supone una mejora «*per se*» de la calidad de la enseñanza. Insistimos, como venimos haciendo año tras año, que es preciso poner en marcha un debate sobre los tiempos escolares. Deberíamos empezar a poner en relación el número de días con la cantidad de horas lectivas que tiene cada uno de esos días. Parece que la pretensión, en nuestro país, es ampliar hasta el infinito la carga lectiva del alumnado. Tendría que realizarse un estudio sosegado sobre la realidad española separando lo que son las demandas sociales de las necesidades educativas. Debería hacerse, también, un análisis comparativo entre nuestro sistema educativo y los de nuestro entorno, poniendo en correlación los tiempos escolares con otros elementos organizativos del currículo escolar. Parece que éste podría ser el camino para avanzar hacia la tan deseada mejora de nuestro sistema educativo.

VOTO PARTICULAR Número 4

Observación al apartado 1

Apartado A: sobre el inicio del curso escolar. Consideración de carácter general

Se mantiene la tendencia, iniciada en los últimos años, de anticipar el inicio del curso escolar. Esto resulta cada vez más sorprendente, puesto que la intención, parece ser, es no dejar tiempo para la preparación del curso escolar por parte del profesorado: programación, planificación, coordinación, exámenes de septiembre...

VOTO PARTICULAR Número 5

Observación al apartado 1

Apartado A: sobre el inicio del curso escolar en el Primer Ciclo de Educación Infantil

No parece existir ningún motivo para que el calendario escolar diferencie entre el alumnado del primer ciclo y el del segundo ciclo de Educación. Por lo tanto, parecería lo más razonable hacer coincidir el inicio de curso de los diferentes ciclos de esta etapa educativa.

La propuesta de la Administración contempla tres días al comienzo del mes de septiembre.

VOTO PARTICULAR Número 6

Observación al apartado 1

Apartado A: sobre el inicio del curso escolar en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, y segundo curso de Ciclos Formativos de Grado Superior.

A los Consejeros y Consejeras que presentamos estos votos particulares nos parece especialmente grave la decisión de la Administración educativa de anticipar el inicio de curso en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. La fechas que se proponen no suponen un avance hacia la racionalización del calendario que es necesaria en la Comunidad de Madrid. Por el contrario, lo que consigue es aumentar la carga

lectiva en una etapa especialmente sobrecargada ya, quedando recortadas casi hasta el absurdo los tiempos para realizar las tareas necesarias para la preparación, los exámenes de septiembre, juntas de evaluación, matrículas, formación de grupos, horarios, claustros, etc.

Por estas razones, parece razonable que se realizara un reajuste del calendario para retrasar el inicio de curso. En este sentido, es recomendable:

- Que se retrase el inicio del curso en Secundaria. Entendiendo que una fecha aproximativa razonable sería el día 20 de septiembre.
- Que, en uso de la autonomía de organización pedagógica de los centros, se permita organizar con flexibilidad la recepción del alumnado de los diferentes cursos y ciclos.

VOTO PARTICULAR Número 7

Observación al apartado 1

Apartado B: sobre la finalización del curso escolar en el Primer Ciclo de Educación Infantil

Fundamentados en los mismos argumentos que se dan en el voto particular 5 en lo relativo al inicio de curso en el Primer Ciclo de la Educación Infantil, entendemos que los períodos vacacionales que existen a lo largo del curso escolar deben ser idénticos a los de las demás etapas educativas puesto que no existe ningún argumento que justifique que el alumnado comprendido entre los 0 y 3 años de vida necesite más actividades lectivas y, por lo tanto, más días lectivos.

En este sentido, estos Consejeros no encuentran fundamento pedagógico alguno para que se recorte el período vacacional durante las navidades al alumnado comprendido entre los 0 y los 3 años de edad. Parece, más bien, que la Administración confunde los tiempos de apertura de los centros educativos con el calendario escolar alargando, extraordinariamente, la «carga lectiva» de este alumnado. La intención parece ser buena porque se pretende dar respuesta a las necesidades de las unidades familiares que necesitan hacer compatible la vida familiar con la laboral. El resultado no se sostiene desde criterios que tengan en cuenta el bienestar y el crecimiento de los niños y niñas de esta edad. No se sostiene, desde ningún punto de vista, que este alumnado requiera más carga lectiva que el alumnado de secundaria o de bachillerato.

Estos Consejeros proponen que el período vacacional durante las fiestas de Navidad y Reyes sea idéntico al de las demás etapas educativas. Esto, por supuesto, no debe suponer que los centros educativos donde se escolariza este alumnado cierren. Deben ofertarse, a las familias que así lo requieran, otros servicios educativos y actividades complementarias a través de los planes de apertura.

VOTO PARTICULAR Número 8

Observación al apartado 2.1

Apartado C: otros días lectivos

Parecería necesario que en este apartado del calendario apareciera explicitada la razón de la existencia de estos días no

lectivos. Es esencial que la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto conozcan la necesidad de racionalizar el calendario escolar y la conveniencia de que existan pausas a lo largo de los diferentes trimestres del año escolar. Estos días de descanso existen en todos los países de nuestro entorno, denominándose en algunos de ellos «días pedagógicos».

VOTO PARTICULAR Número 9

Observación al apartado 2.1

Apartado C: otros días lectivos

Estos Consejeros manifiestan su desacuerdo con los criterios utilizados por la Administración educativa al considerar el lunes de Pascua como uno de los seis días de descanso que se vienen distribuyendo, de unos años a esta parte, a lo largo del calendario escolar para realizar diversas pausas que racionalicen y equilibren el calendario.

Parece que el lunes de Pascua, considerado como día no lectivo, constituye un elemento que forma parte de nuestra tradición cultural y educativa que se ha mantenido a lo largo de los años. No parece que, si no se cambian otros elementos característicos de nuestro calendario escolar que son fruto de nuestra cultura y de nuestras tradiciones, haya de cambiarse la consideración que tradicionalmente ha tenido este día.

De nuevo, queda expresada la confusión en el momento de aplicar los criterios de organización del calendario. Entendemos, por otra parte, que el hecho cultural se mantiene de manera forzada en este caso a costa de perder un período de descanso situado en otro momento del calendario escolar que hubiera ayudado a racionalizar los tiempos lectivos secuenciando los períodos de trabajo y de descanso.

VOTO PARTICULAR Número 10

Observación al apartado 2.2. Períodos vacacionales, Navidad

Estos Consejeros no comparten la excepción que se hace para la etapa de Primer Ciclo de Educación Infantil. Nos fundamentamos en los mismos argumentos que se dan en los votos particulares 5 y 7, en lo relativo al inicio y la finalización de curso en esta etapa, entendemos que las fechas de finalización de curso se deben unificar con las demás etapas educativas puesto que no existe ningún argumento que justifique que el alumnado comprendido entre los 0 y 3 años de vida necesite más actividades lectivas y, por lo tanto, más días lectivos.

Esto, por supuesto, no debe suponer que los centros educativos donde se escolariza este alumnado no sigan prestando servicios educativos una vez finalizado el calendario escolar. Para ello es preciso que los centros oferten a las familias, a través de los planes de apertura, servicios educativos y actividades complementarios.

VOTO PARTICULAR Número 11

Observación al apartado 2.2. Períodos vacacionales, Verano

Estos Consejeros no comparten la excepción que se hace para la etapa de Primer Ciclo de Educación Infantil. Nos fundamentamos en los mismos argumentos que se dan en los votos particulares 5 y 7, en lo relativo al inicio y la finalización de curso en esta etapa, entendemos que las fechas de finalización de curso se deben unificar con las demás etapas educativas puesto que no existe ningún argumento que justifique que

el alumnado comprendido entre los 0 y 3 años de vida necesite más actividades lectivas y, por lo tanto, más días lectivos.

Esto, por supuesto, no debe suponer que los centros educativos donde se escolariza este alumnado no sigan prestando servicios educativos una vez finalizado el calendario escolar. Para ello es preciso que los centros oferten a las familias, a través de los planes de apertura, servicios educativos y actividades complementarios.

VOTO PARTICULAR Número 12

Observación al apartado 3. Enseñanzas de régimen especial. Consideración general

Estos Consejeros entienden que en este apartado, y con carácter general para todas las enseñanzas de régimen especial, debería posibilitarse de manera explícita a los centros que las imparten, en función de su autonomía de organización pedagógica, puedan planificar con flexibilidad la recepción del alumnado de los diferentes cursos, ciclos y enseñanzas para poder llevar a cabo de manera efectiva las actividades que estos centros han de realizar en los períodos anteriores al inicio y la finalización de curso.

De nuevo, se echa en falta una descripción del tipo de centro, de las enseñanzas que imparten, de las tareas que son necesario realizar, elementos que han de fundamentar las fechas que se eligen para el inicio y el final de la actividad lectiva. Deben quedar explicitadas tareas como la preparación, los exámenes de septiembre, juntas de evaluación, matrículas, formación de grupos, horarios, claustros, etc. Ha de evitarse cualquier tentación a considerar que estas fechas son arbitrarias.

VOTO PARTICULAR Número 13

Observación al apartado 3. Enseñanzas de régimen especial

Apartados G sobre Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Primaria y Secundaria

Estos Consejeros reiteran, como en años anteriores, que encuentran absolutamente injustificada la decisión de anticipar el inicio de curso en este centro tomada por la Administración educativa. La fecha de inicio que se propone no supone un avance hacia la racionalización del calendario. Por el contrario, lo que consigue es aumentar la carga lectiva, quedando recortados casi hasta el absurdo los tiempos para realizar las tareas necesarias para la preparación, los exámenes de septiembre, juntas de evaluación, matrículas, formación de grupos, horarios, claustros, etc.

Por estas razones, parece razonable que se realizara un reajuste del calendario para retrasar el inicio de curso. En este sentido, consideramos recomendable que se utilicen para este centro los mismos criterios que para las diferentes etapas que cursa el alumnado en el escolarizado:

- Que se retrase el inicio del curso en Secundaria. Entendiendo que una fecha aproximativa razonable sería el día 23 de septiembre.
- Que, en uso de la autonomía de organización pedagógica de los centros, se permita organizar con flexibilidad la recepción del alumnado de los diferentes cursos y ciclos.

VOTO PARTICULAR Número 14**Observación al apartado 4 sobre Educación de Personas Adultas**

Estos Consejeros encuentran absolutamente injustificada la decisión de la Administración educativa de anticipar el inicio de curso en las enseñanzas dirigidas a la Educación de Personas Adultas. Las fechas que se proponen no suponen un avance hacia la racionalización del calendario. Por el contrario, lo que consigue es aumentar la carga lectiva de estas enseñanzas, dificultando a los centros la organización del inicio de curso, ya que quedan recortados los tiempos para realizar las tareas necesarias para la preparación del comienzo de las actividades lectivas de los centros.

Por estas razones, parece razonable que se realizara un reajuste del calendario para retrasar el inicio de curso. En este sentido, consideramos recomendable:

- Que se retrase el inicio del curso en Secundaria. Entendiendo que una fecha aproximativa razonable sería el día 2 de octubre.

2) Voto particular presentado por D. Emilio Díaz Muñoz, representante de FERE-CECA Madrid en la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, al que se adhiere D. Álvaro Vermoet Hidalgo, representante de UDEM

La propuesta de contenido básico de la Resolución sobre calendario escolar para el curso 2006/2007 carece de los

mecanismos indispensables que permitan el necesario desarrollo de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros.

Un año más, se aprecia en el documento planteado por la Dirección General de Centros una tendencia a la uniformidad que contraviene los principios de autonomía y, con ello, la posibilidad de que cada centro ordene la distribución de sus tiempos escolares con arreglo a las necesidades y posibilidades de su comunidad educativa.

Por todo ello, mediante este voto particular, el Consejero firmante recomienda que la Resolución que finalmente apruebe el calendario escolar para el curso 2006/2007 recoja los instrumentos que permita la adaptación de éste a las circunstancias de cada centro, reflejando especialmente que las fechas de comienzo y de final de las actividades lectivas sean consideradas como fechas tope. Asimismo se recomienda que las actividades programadas en los institutos públicos para determinadas fechas se establezcan únicamente para los centros públicos.

3) Votos particulares presentados por D.ª Mercedes Díaz Massó y por D. Alfonso Hervás Madrid, representantes de la FAPA Giner de los Ríos en la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

1) Recomendación de carácter general

El actual calendario escolar es una herencia del pasado que necesita una profunda revisión que se aleje definitivamente de viejas concesiones paternalistas que nada tie-

nen que ver con la realidad actual, ni con las necesidades sociales, ni con necesidades educativas, ni con las condiciones laborales del profesorado.

Reiteramos una vez más la necesidad de hacer un estudio serio sobre los tiempos escolares que tenga en cuenta las necesidades educativas del alumnado y el calendario laboral del profesorado y la necesaria conciliación de la vida familiar y laboral.

2) Al apartado 1

2.1. Centros de Educación Infantil y Primaria:

Adición: ... en jornada de 9 a 13 horas...

«Siempre y cuando sea aprobado en el Consejo Escolar».

2.2. Institutos de Educación Secundaria

Adición:

«... a la puesta en funcionamiento de todas las actividades».

«Garantizando la permanencia del alumnado desde el primer día lectivo y durante toda la jornada escolar normal».

3) Al apartado 2

3.1. Otros días no lectivos

Supresión:

«29 de enero de 2007 fecha de celebración del Patrón único de la enseñanza».

30 de marzo de 2007.

9 de abril de 2007.

4) Al apartado 2.2. Períodos vacacionales

Sustitución:

Navidad: del 25 de diciembre de 2006 al 7 de enero de 2007.

Vº. Bº.

EL PRESIDENTE

José Luis Carbonell Fernández

EL SECRETARIO

Ángel Chamorro Pérez

6 Plan de Actuación de Fomento de la Participación

6. PLAN DE ACTUACIÓN DE FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN¹

Se incorpora a continuación el Anexo I del Acta CP 1/2006 en el que se recoge el Plan de Actuación de Fomento de la Participación para el año 2006.

Plan de Actuación de Fomento de la Participación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para el año 2006

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, en su empeño por mejorar la calidad de la participación en el seno de la comunidad educativa madrileña, dirige sus esfuerzos a promover actuaciones y espacios que faciliten la comunicación, la reflexión y el entendimiento entre todos los agentes educativos y las distintas organizaciones e instituciones que contribuyen al buen rumbo de la educación en nuestra región.

Por razones obvias de coherencia con dicho propósito, esta Institución siempre se ha esforzado por ejercitar ese mismo principio en su propia forma de trabajar y en el modo de relación del que hacen gala sus miembros, cultivando en su seno la reflexión, el debate y el diálogo y buscando el máximo nivel de acuerdo en cuantas cuestiones resultan de relevancia para la promoción de la calidad de la enseñanza.

Respondiendo a tales imperativos, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ha diseñado el presente Plan de Actuaciones para el año 2006 con el ambicioso propósito de alentar la reflexión en distintos foros, de favorecer el

encuentro y el diálogo entre los sectores implicados en la enseñanza y de querer avanzar en la suma de esfuerzos para así, con la participación de todos, poder contribuir al mejoramiento de nuestro sistema educativo.

1. Tareas preceptivas

Son aquellas que vienen exigidas por la reglamentación explícita de este órgano de consulta y de asesoramiento de la Administración educativa y que, por ello, constituyen un deber inexcusable:

- **Dictámenes:** como es habitual, a lo largo del año, se prepararán en la Comisión de Dictámenes e Informes y se someterán a aprobación en la Comisión Permanente convocada al efecto el conjunto de los dictámenes e informes que sean sometidos a consulta por la Administración educativa.
- **Informe:** Elaboración y aprobación del *Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid. Curso 2004/2005.*
- **Memoria:** Elaboración y aprobación de la *Memoria de actuaciones del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Curso 2005/2006.*

2. Actuaciones de Fomento de la Participación

Son aquellas que, sin ser expresamente preceptivas, nacen de la naturaleza misma de este órgano de participación de la comunidad educativa. Cada año se busca afianzar y con-

¹ Se incluye como Anexo III de esta Memoria de Actividades la presentación gráfica de este Plan de Actuación.

solidar los caminos abiertos y, obviamente, se intenta abrir otros nuevos que favorezcan la comunicación, la reflexión y el acercamiento entre los distintos agentes, representantes y expertos del mundo educativo.

2.1. Actuaciones consolidadas

Jornadas

Organización y celebración de las *Jornadas del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid* que, como viene siendo habitual, abordarán aspectos de especial relevancia en el ámbito educativo a partir de la reflexión, propiciando la participación y el debate como elementos fundamentales para alcanzar una síntesis final de intenciones que contribuyan al avance en elementos fundamentales de nuestro sistema educativo.

XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Murcia, del 24 al 27 de mayo de 2006

Un año más, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid está convocado a participar en la reunión de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que en esta ocasión celebran su XVI Encuentro en la ciudad de Murcia, en fechas del 24 al 27 de mayo de 2006.

Como viene siendo habitual, el Consejo Escolar anfitrión es quien propone el sujeto de estudio y deliberación que, una vez aprobado en la reunión de Presidentes celebrada al efecto, centrará su atención sobre «*La evaluación de la calidad del sistema educativo*».

La novedad más significativa de este XVI Encuentro consiste en que, por primera vez, se acordó partir de un texto inicial sobre el tema, elaborado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia, a excepción de tres capítulos que serán redactados con las aportaciones del conjunto de Consejos. Sobre ese texto los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado formularán las enmiendas o consideraciones que estimen oportunas.

Tertulias Educativas

Esta actividad, iniciada en el año 2004, se ha consolidado como un foro permanente de reflexión y debate sobre aspectos cruciales del sistema educativo, analizados desde diversos ámbitos del conocimiento científico y de la práctica docente.

En el presente año, se pretende avanzar en la línea de mejorar y ampliar su difusión. Como novedad para 2006, se ha programado una V Tertulia Educativa, dedicada al tema de la *Violencia en contextos familiares y escolares*, dentro del Salón del Estudiante *Aula 2006*, considerando precisamente el espacio que proporciona Aula como un lugar de encuentro de la comunidad educativa donde familias, profesorado y alumnado comparten intereses, preocupaciones y oportunidades.

Consejos Escolares Municipales

Estudio sobre los modelos de composición, funcionamiento y regulación de los Consejos Escolares Municipales.

En la línea de dar continuidad a la labor iniciada por este Consejo en relación con la Administración local y desde la consideración de que los Consejos Escolares Municipales suponen un importante instrumento institucional de participación, este Consejo tiene previsto continuar con el proceso de estudio sobre el funcionamiento y la composición de los Consejos Escolares Municipales en el seno de nuestra región y en el ámbito de las Autonomías.

En efecto, nada parece más propio de este Consejo Escolar Autonómico que ir generando, paso a paso, espacios de reflexión y prestando su colaboración para la pronta generalización de los Consejos Escolares Municipales en el conjunto de nuestra región, siempre lógicamente en la medida en que sea explícitamente reclamada nuestra participación y sea factible nuestra contribución.

Aula 2006

Tras la experiencia de la participación del Consejo en la pasada edición de Aula, volveremos a estar presentes en Aula 2006 con el objetivo de dar a conocer el Consejo Escolar a través de una amplia muestra de publicaciones y otros elementos de carácter divulgativo que contribuyan a descubrir este servicio público como lugar de encuentro de todos los sectores educativos representados en el mismo, teniendo en cuenta que Aula es uno de los foros más adecuados para asegurar una amplia proyección.

Además de continuar con la gratificante experiencia de participación en el Salón del Estudiante, iniciada el año anterior, en esta nueva edición de Aula 2006 y, dentro de su oferta de actividades, este Consejo Escolar tiene previs-

to organizar el sábado, 11 de marzo, la *Jornada Aula 2006 Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo*, en el convencimiento de que familias y docentes son bien conscientes de que la tarea educativa consiste, más allá de la transmisión de un conjunto de conocimientos y de valores, en un sutil y delicado proceso de acompañamiento que apunta a formar personas libres y responsables, al tiempo que a forjar ciudadanos activos y participativos.

2.2. Nuevas actuaciones

Dentro de este capítulo de nuevos impulsos merecen especial relieve los siguientes proyectos:

Foro para la Convivencia

Actuaciones para la prevención y erradicación de la violencia en la familia y la escuela

El fenómeno de la violencia, tanto el que se vive en el conjunto de la sociedad como el que aflora en el ámbito doméstico y escolar, constituye, en todas sus expresiones y grados, una problemática enormemente grave, compleja y delicada que genera un intenso sufrimiento, muchas veces oculto, y una cada más extensa y honda preocupación individual y pública.

En efecto, esta violencia, que se presenta en diferentes contextos y bajo formas muy variadas, se ha convertido en sujeto de profunda preocupación en la escuela, en la familia y en la sociedad, demandando medidas eficaces para proteger a las víctimas y, consecuentemente, programas

educativos de prevención que contribuyan a generar actitudes de respeto, solidaridad y convivencia.

Por todo ello, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, con el ánimo de prestar un servicio a la comunidad educativa (alumnado, padres y madres, profesorado y otros agentes educativos), se propone constituir en el seno de su Comisión Permanente un Foro para el fomento de la convivencia en la escuela y en la familia, del que se obtendrán un conjunto de reflexiones y de pautas que les permitan ahondar en la prevención y encarar satisfactoriamente las situaciones de conflicto y de violencia escolar y/o de género.

Entre las funciones a desarrollar por el Foro destacan la propuesta de medidas de carácter educativo que contribuyan a enriquecer y mejorar la calidad de la convivencia y a erradicar actitudes y comportamientos violentos en los centros educativos y en el ambiente familiar, junto con la emisión anual de un documento de reflexiones y propuestas que supongan una orientación, un marco de referencia y un avance para la comunidad educativa a la hora de abordar sus propios planes.

El Foro se reunirá al menos una vez al trimestre para abordar cuestiones relativas a los asuntos reseñados. La peculiaridad principal de estas reuniones residirá en que a ellas asistirá siempre, como miembro de la misma, la persona titular del órgano directivo de la Comunidad de Madrid competente en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a que se refiere la *Ley Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid*, así como, podrán asistir, en calidad de invitados, un máximo de tres expertos que, desde diferentes perspectivas, contribuyan a facilitar una visión integradora y global de los asuntos a tratar en las distintas reuniones. Estos expertos, así como los

asuntos a tratar, serán designados y adoptados por acuerdo de la Comisión Permanente.

Actuaciones con familias

Jornada Aula 2006: «Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo»

Como ya se apuntó, partiendo de la necesidad de que familia y escuela establezcan sólidos niveles de comunicación y de cooperación, se llevarán a cabo distintas iniciativas y actuaciones a lo largo del año, dirigidas al colectivo de familias, considerado éste como uno de los sectores esenciales de la tarea educativa y teniendo en cuenta su imprescindible participación en la misma.

La primera de ellas tendrá lugar el 11 de marzo, como una actividad enmarcada en la programación de Aula 2006 bajo el título de «Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo».

Actividades de proyección exterior

A través de las actuaciones que se enmarcan en este apartado se pretende enriquecer nuestra reflexión y experiencias con las de otras comunidades autónomas y países de nuestro entorno, abriendo la posibilidad de participar en proyectos y programas que promuevan la investigación, el estudio y el intercambio de experiencias.

Proyecto Madrid Éxito para Todos

El British Council trabaja con la Comunidad de Madrid, a través de la participación de cinco centros educativos en Madrid Capital y un equipo del *Birmingham City Councils Educa-*

tion Departament, en un proyecto piloto que busca métodos a través de los cuales los centros puedan integrar a los alumnos procedentes de ambientes inmigrantes de una manera satisfactoria. Se trata de reflexionar y estudiar las principales dificultades que tienen en este tema y diseñar un *Plan de Actuación que mejore la atención a la diversidad a través de la participación de los alumnos inmigrantes y de sus familias en el centro*.

Por lo tanto, se trataría de llevar a cabo un proyecto de **mejora de la participación de las familias y del alumnado de origen extranjero**, enriquecido con las experiencias aportadas por expertos del British Council y a través de la participación en el diseño no sólo de los profesores del propio centro, sino de todos los colectivos implicados.

Esta actividad constituye, sin duda un ilusionante proyecto educativo, en el que está participado activamente el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, por cuanto que favorecen la reflexión y el debate sobre la participación de las familias de ascendencia extranjera que, por diversas circunstancias, han llegado al espacio común europeo y tratan aquí, con su trabajo y su esfuerzo, de reconstruir sus vidas en la vida del centro.

El Consejo Escolar de la Comunidad, dentro de su Plan de Fomento de la Participación, ha querido alentar esta iniciativa de participación de las familias de los alumnos extranjeros en el citado proyecto, entendiendo que uno de los quehaceres medulares de la escuela es el crear redes duraderas y sólidas de convivencia intercultural basada en los derechos sociales, como garantía del bienestar de las personas que, cualquiera que sea su procedencia, viven en nuestra Comunidad.

2.3. Difusión general

Como contribución a la mejora de la calidad de nuestra enseñanza, este Consejo Escolar considera de especial relevancia la elaboración y difusión de diversos materiales y publicaciones en la consideración de que puedan ser de interés y utilidad para un amplio sector de nuestra comunidad educativa. En esta línea, se continuará con el proceso de mejora y actualización de la página web iniciado en el pasado año y se publicará en diversos soportes el contenido de las jornadas, cursos, informes y estudios que se realicen en el presente año.

Boletín Informativo

En la seguridad de compartir la convicción de que la educación es una tarea indispensable para la sociedad y que desde este órgano de consulta y de participación se puede implementar el mejoramiento de nuestro sistema educativo, se pone en marcha el Boletín Informativo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, confiando en que pueda cumplir el propósito con que ha sido concebido.

Por todo ello, surge este Boletín Interno que pretende ser un instrumento ágil y eficaz para que los señores Consejeros y Consejeras del Consejo Escolar de la Comunidad estén debida y puntualmente informados de todas y cada una de sus actuaciones.

Ateniéndose escrupulosamente a su condición de Boletín Informativo, resulta obvio que esta publicación no puede estar sujeta a una predeterminada periodicidad. Por la misma razón, en él se ofrecerá estrictamente información sobre las actividades realizadas por este Consejo o sobre aquellas previstas para su próxima ejecución.

6.1. XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Murcia, del 24 al 27 de mayo de 2006

Un año más, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid estaba convocado a participar en la reunión de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que en esta ocasión celebraron su XVI Encuentro en la ciudad de Murcia, en fechas del 24 al 27 de mayo de 2006.

Como viene siendo habitual, el Consejo Escolar anfitrión fue quien propuso el sujeto de estudio y deliberación que, una vez aprobado en la reunión de Presidentes celebrada al efecto, centró su atención en la *«La evaluación de la calidad del sistema educativo»*.

La novedad más significativa de este XVI Encuentro consistió en que, por primera vez, se acordó partir de un texto inicial sobre el tema, elaborado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia, a excepción de tres capítulos que fueron redactados con las aportaciones del conjunto de Consejos. Sobre ese texto los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado formularon las enmiendas o consideraciones que estimaron oportunas¹.

Un número aproximado de dos centenares de consejeros y consejeras se reunieron en Murcia durante tres días para, tras los trabajos previos que ocuparon el curso 2005/2006, reflexionar y debatir sobre la evaluación educativa con la ayuda de un programa basado en:

- Ponencia marco: *«Competencias clave para el mundo del mañana»*.
- *Presentación de experiencias de Evaluación en distintas Comunidades Autónomas.*
- *Mesas de trabajo sobre «el impulso de la calidad educativa».*
- *Mesa redonda sobre la «Situación actual de la Evaluación de la calidad en las distintas Administraciones Educativas».*
- *Conclusiones del XVI Encuentro.*

6.1.1. Documento Final del XVI Encuentro

Se reseña a continuación el Documento Final del referido Encuentro una vez debatidas y, en su caso, aprobadas, las enmiendas presentadas por los distintos Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Introducción: la Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo

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

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

¹ Se incorpora como Anexo I de esta Memoria de Actividades el documento aportado por este Consejo Escolar al XVI Encuentro. Asimismo, y tal como se señala en el epígrafe 4 de esta Memoria, se presentaron también por parte de este Consejo enmiendas al Documento Base elaborado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia como anfitrión de los citados Encuentros.

permitir su abordaje, a resguardo de las marejadas que los temas «educación» y «calidad de la educación» provocan.

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

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

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

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

Existen actualmente varios paradigmas vigentes, entre otros, el paradigma de la igualdad, el paradigma liberal, el paradigma identitario y el paradigma teológico. Cada uno de

ellos pone el acento en un elemento diferenciador, que configura la totalidad del sistema.

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

El núcleo del documento es la evaluación; sin embargo, dado el carácter instrumental de la misma, no puede ser abordado sin plantear previamente lo que se constituye en su objeto de atención: la calidad de la educación, un concepto sobre el que se han dado múltiples enfoques, incluido el de quienes consideran, como hizo en su momento la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que no resulta posible su acotación y definición.

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

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

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

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

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

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

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

1. La calidad de la educación

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

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

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

1.1. Definición, componentes, agentes y factores de la calidad

Una de las cuestiones que más sorprenden es que la preocupación por la calidad, y las acciones a su servicio, no ha-

yan ido ligadas con frecuencia a una definición expresa y explícita de la calidad; es más, ha venido siendo habitual bien renunciar a tal definición, bien concretarla en aspectos que, siendo importantes, en modo alguno pueden considerarse como esenciales.

«Son varias las cualidades que definirían un servicio público educativo de calidad:

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

rresponsables de su respectiva formación y esfuerzo.

4. **Inversión y uso eficaz de los recursos:** una educación de calidad será aquella que cuente con los recursos necesarios y además deberá ser gestionada con transparencia y eficiencia.
5. **Utilidad y relevancia social:** también es una referencia de calidad cuando la educación es útil y valiosa a lo largo de la vida y responde a las necesidades de formación tanto personal como social.

La concurrencia de estos aspectos redundaría en la mejora del rendimiento del estudiantado, entendido éste más allá de la adquisición de conocimientos, desde una concepción global y acorde con los objetivos que debe alcanzar la educación del siglo XXI, es decir, como la formación de ciudadanos y ciudadanas aptos para entenderse, trabajar, emprender y formarse a lo largo de toda la vida. Pero también hay que tener presente que para mejorar la calidad es necesario que se dé una serie de condiciones como son: espacios para la participación, formación de los agentes educativos (especialmente, del profesorado y de la familia), recursos materiales y humanos; o lo que es lo mismo, organización, formación, innovación e inversión, en un marco democrático de gestión y control social».

Algunos consejos escolares han mostrado su desacuerdo con el texto entrecomillado anterior y están de acuerdo con el siguiente:

A nuestro juicio, la calidad de cualquier bien, producto o servicio no puede ser ajena a su esencia, realizada en mo-

do o nivel elevado, relevante, excelente. Es decir, la calidad de la educación presenta dos aspectos que deben ser tomados en consideración: por una parte, el hecho de que se trate de educación y no de otra cosa, y, por otra, de que la realidad en que consista la educación se dé en grado de excelencia y equidad, tanto en el nivel **macro** —sistema educativo— como **meso** —todos los centros educativos— y hasta **micro**, en concreto en la acción educativa llevada a cabo en el seno de cada aula con cada uno de los alumnos.

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

La educación integral implica la formación del ser humano más allá de la tradicional formación académica e, incluso, intelectual, abarcando aspectos como el afectivo/emocional, el social, el moral e incluso el religioso en el caso de los creyentes (**algunos consejos escolares son partidarios de suprimir «...e incluso religioso en el caso de los creyentes»**). Así se desprende de los planteamientos vigentes sobre contenidos procedimentales —formación intelectual— y actitudinales, cuyo campo se concreta en las actitudes y los valores.

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

El reconocimiento de que los educandos son personas que forman parte de una sociedad con una serie de valores comunes, una cultura, un desarrollo histórico y político, es decir que, en definitiva, se encuentran integrados en un determinado sistema social, no excluye que cada persona presenta unas características individuales que condicionan su propio desarrollo social. Por ello, necesita, en parte, una atención específica en toda su amplitud y complejidad personal, social, cultural, como una de las facetas de cuya debida atención y resultados depende el logro de la calidad.

El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, dentro de un marco social determinado, debe tener su concreción en la adecuación de la acción educativa a sus peculiaridades, además lleva aparejada otra característica inherente a la personalización: la exigencia de equidad, de modo y manera que todos y cada uno de ellos tengan la oportunidad de dar lo mejor de sí mismos, de alcanzar el máximo de sus posibilidades en lo individual y en lo colectivo, merced al apoyo, la ayuda y la orientación de sus educadores, en un contexto sociopolítico adecuado de igualdad efectiva de oportunidades y de la compensación de las desigualdades de origen.

Algunos consejos escolares estiman que el siguiente texto es más adecuado que el del párrafo anterior:

La premisa de que los educandos son personas irrepetibles abre las puertas a la exigencia de atención a la diversidad en toda su amplitud y complejidad —personal, social, cultural—, configurándola como una de las facetas del ámbito educativo cuya debida atención y resultados condicionan el logro de la calidad. Es más, ese reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, que debe concretarse en la adecuación de la acción educativa a sus peculiaridades, lleva

aparejada la exigencia de equidad como otra característica inherente a la personalización, de manera que cada persona tenga la posibilidad de dar lo mejor de sí misma y de alcanzar, con el apoyo, ayuda y orientación de sus educadores, el máximo desarrollo de sus capacidades, todo ello en un contexto sociopolítico de igualdad efectiva de oportunidades.

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

Refiriéndose a la educación superior, la UNESCO, en el marco de los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial de Educación superior (París, 1998), hace notar que **«la calidad es inseparable de la pertinencia social, es decir, que es una búsqueda de soluciones a las necesidades y los problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible»**.

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

Personalización y pertinencia social pueden conducirnos a un planteamiento de la calidad de la educación, entendida como educación integral, consistente en la capacitación del alumnado para darse un proyecto personal de vida so-

cialmente valioso y para llevarlo libremente a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida. Tal capacitación se concreta en el logro de la autonomía ética, esto es, la capacidad de las personas para ser coherentes y dueñas de sus actos y, por ende, responsables de los mismos.

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

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

Tal planteamiento implica la unificación e integración de la formación intelectual y en valores, quedando los tradiciona-

les objetivos académicos, propios de la enseñanza, comprendidos en lo que venimos denominando educación integral, de la que forman parte como uno de sus componentes fundamentales aunque no como su única manifestación.

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

El riesgo que se corre cuando la educación abarca estas zonas del ser humano es, sin duda, el de su manipulación, un riesgo que deberá combatirse promoviendo en los alumnos una formación intelectual sólida en la que la capacidad de reflexión y el espíritu crítico hagan posible la formación del criterio y la libre elección.

Sin embargo, dada la diversidad de planteamientos existentes en el mundo sobre cómo debe de ser la formación integral de una persona, entendemos que el tipo de formación en valores éticos, morales e incluso religiosos que deben recibir los alumnos es un derecho de los padres que se recoge en el artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *«Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos»*.

Y en el artículo 27.3 de nuestra Constitución: *«Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»*.

En cualquier caso, este tipo de educación deberá respetar los valores universales y comunes que la sociedad fija democráticamente, tras largos procesos socioculturales de elaboración intelectual y vital. Como muy bien afirma nues-

tra Constitución en su artículo 27.2: *«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales»*.

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

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

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

Los dos enfoques presentados, que podríamos caracterizar como **calidad de la educación** y **calidad en educación**,

no sólo son compatibles, sino que deben integrarse, eso sí, dando prevalencia al primero de ellos, en el que se concretan la naturaleza, finalidad y objetivos de los procesos y resultados de la educación, a los que debe quedar subordinado el segundo, cuya bondad o calidad depende del grado en que sean necesarios, suficientes y adecuados para el logro de los objetivos.

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

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

Desde los modelos de Escuelas Eficaces, los actuales modelos de gestión de calidad presentan un sentido más dinámico, parten de la realidad del centro y su contexto, evidentemente diversos; frente a los resultados académicos se da más importancia a los procesos de resultados. La OCDE plantea, por ello, un sistema de indicadores. Según apunta F. López¹ *«la gestión de la calidad es considerada en los*

ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia en las próximas décadas».

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

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

- e) Una formación del profesorado de calidad que garantice una formación continua adecuada y en consonancia con los cambios imperantes en nuestra sociedad.
- f) Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones, y participación, según las posibilidades y formación de cada uno, de los miembros de la comunidad educativa.
- g) Un clima escolar construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo, con la activa implicación de profesores y alumnos y el apoyo de las familias, tanto en el centro como en el ámbito puramente familiar.
- h) Una adecuada planificación y puesta en marcha de los servicios complementarios que incluya la apertura del centro al entorno próximo y remoto (proyectos europeos) y a la integración de los aspectos formales y no formales de la educación.
- i) Unos servicios técnicos de apoyo a la comunidad educativa, imprescindibles por la extraordinaria complejidad de las instituciones educativas. En particular, unos servicios de orientación y tutoría, atentos a la formación integral de todo el alumnado y al apoyo especializado a quienes lo necesiten.
- j) Un Servicio de Inspección de calidad que controle y asesore con eficacia.
- k) Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la investigación y la experiencia, donde el liderazgo del equipo directi-

vo y el personal del centro tengan el debido protagonismo.

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

Algunos consejos escolares son partidarios de añadir el siguiente apartado:

- m) Un factor de calidad en la marcha de un centro es la elección democrática de todos sus cargos y responsabilidades, así como el funcionamiento de éstos de manera colegiada y participada.
4. Un sistema de evaluación independiente del centro educativo, de carácter integral, orientado a informar a la comunidad y a responder ante ella en relación con la eficacia, la eficiencia y la satisfacción de las partes interesadas, en particular de los miembros de la comunidad educativa.

En definitiva, la calidad de la Educación es la resultante de la correcta articulación de un buen proyecto educativo, fundamentado en los principios de *personalización* y *pertinencia social*, con un conjunto suficiente y adecuado de medios y recursos —personales, funcionales, organizativos y materiales— puestos a su servicio.

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

1.2. Calidad y equidad

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

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

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

Algunos consejos escolares no están de acuerdo con que se incluya en el documento el texto entrecomillado anterior.

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

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

1.3. Calidad y relevancia

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario del anterior, está referido a qué es lo que se

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

Unos contenidos curriculares relevantes son los que, atendiendo las necesidades actuales del educando, prevén sus necesidades futuras en un contexto de sociedad dinámica y cambiante. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo. La relevancia del sistema puede contrastarse al comparar sus resultados con los de otros sistemas similares. En este sentido, resultan de mucha utilidad las evaluaciones internacionales que miden la utilidad práctica de los aprendizajes que se imparten en nuestros centros escolares, comparándolos con los de otros países, en áreas básicas como las matemáticas, la lectura y las ciencias.

1.4. Calidad y eficiencia

Otro aspecto en el que se fundamenta la calidad de un sistema educativo es su eficiencia. Así, un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra mejores resultados con recursos similares. Por tanto, las instituciones educativas no sólo deben ser eficaces, sino que deben buscar y alcanzar la eficiencia. Mientras que la eficacia,

como se verá en el siguiente apartado, es la obtención de los resultados deseados, la eficiencia se logra cuando se obtiene un resultado deseado con un nivel ajustado de recursos.

La eficiencia implica el uso óptimo de los recursos, humanos y materiales, en beneficio del logro de los objetivos planificados. En su interpretación económica, la eficiencia es un concepto cuyo origen se remonta a Robins² (1932), el cual postuló la existencia de un tipo de actividad humana que adecua medios, que son escasos y de uso alternativo, a fines múltiples y jerarquizados.

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

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

La eficiencia también es un indicador que se utiliza al comparar sistemas educativos de diferentes países. Reconociendo la gran importancia del gasto público en relación con los obje-

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

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

Algunos Consejos Escolares se muestran partidarios de sustituir el párrafo anterior por el siguiente:

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

Otros Consejos Escolares se muestran partidarios de añadir este otro párrafo:

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

1.5. Calidad y eficacia

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

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

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

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

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

La eficacia del sistema educativo tiene mucho que ver con la forma en que se gestiona. Analizando la gestión y organización de un centro educativo eficaz de secundaria, Rutter³ (1979) llegó a identificar siete factores como los más relacionados con la eficacia de las escuelas: el sistema de control de los alumnos, el ambiente proporcionado a éstos, su implicación y su desarrollo académico, el comportamiento de los profesores, la gestión del aula y la gestión de la estructura del centro. Con relación a este último factor, Rutter llegó a la conclusión de que las escuelas eficaces combinan un liderazgo activo del director con la participación del conjunto de los profesores.

Asimismo, a partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, Edmonds⁴ (1982) resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces:

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

La calidad de la enseñanza es «*planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*», y una Escuela de Calidad «*no trata de poseer en grado elevado algunos rasgos, sino más bien se identifica por la presencia equilibrada de todos ellos*» (Wilson⁵, 1992). Así, en una Escuela de Calidad:

- a) Existen unos valores propios, reflejo de su identidad y propósitos que son compartidos por sus componentes.

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

1.6. Calidad y participación

Algunos Consejos Escolares están en contra de incluir este apartado. Otros no están de acuerdo con que aparezca una reseña de una Ley Orgánica, y algunos más han mostrado

su disconformidad con que se incluya el tercer párrafo o los dos últimos párrafos.

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

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

Hoy no existe libertad sin medios y poco valor tienen los medios sin libertad. Sin participación no hay calidad, ni equidad. Sin libertad, transparencia y participación demo-

críticas no existe garantía de auténtica calidad. La elección democrática de los equipos directivos y de los jefes de departamentos, por ejemplo, no está reñida con la profesionalización y la calidad, todo lo contrario: sin democracia no hay profesionalización de calidad.

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

2. Las evaluaciones de la calidad educativa

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

Con todo, debe quedar clara la naturaleza de tal relación. Lo esencial es la calidad, o mejor, **el conjunto de los elementos que definen la calidad de la educación**, a la que se ha dedicado todo el apartado anterior.

La evaluación no es sino un instrumento a su servicio.

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

2.1. La evaluación como agente de mejora de la calidad del sistema y de los centros educativos

Dado que sobre evaluación se ha escrito tanto y tan variado, en particular desde que el término se populariza con el Ley

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

2.1.1. Las funciones de la evaluación

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

Por tanto, se puede considerar que la evaluación tiene una función de control y otra de mejora.

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

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

Por ello, desde que Scriven⁶ planteó la diferencia entre evaluaciones sumativas y formativas, se abre paso con mayor fuerza la necesidad de acudir a evaluaciones orientadas a la mejora: procesuales, continuas y globales.

2.1.2. Los objetos de la evaluación

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

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

2.1.3. Las características de la evaluación

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

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

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

La integración armónica de la evaluación con la actividad educativa la convierte en un *medio* más, junto al resto de los programados, diseñados y desarrollados por el profesorado para alcanzar los objetivos de su programa, entendido el término *programa* como un *plan de acción* a su servicio. En esta línea, el carácter integrado de la evaluación hace del proyecto, de los procesos y no sólo de los resultados, su objeto de análisis. Es más: la evaluación puede, y hasta debe, presentar una función *diagnóstica* a la hora de asignar programas —evaluación inicial, preventiva— o de diseñar actuaciones correctivas o de mejora.

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

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

2.1.4. Aplicaciones incorrectas de la evaluación

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

- Su ausencia.
- Su ejercicio incorrecto.
- Su uso inadecuado.

a) Ausencia de evaluación

La ausencia de la evaluación incide negativamente en la calidad porque priva de información relevante a quienes de-

ben tomar decisiones sobre el sistema educativo o sobre su ámbito de responsabilidad: la educación que se da en centros y aulas. En ese sentido son ilustrativas unas palabras, ya añejas, de Lafourcade⁷:

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

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

b) Ejercicio incorrecto

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

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

El muestreo debe cumplir con las exigencias de la selección imparcial y de la suficiencia de su tamaño para alcan-

zar el máximo de representatividad; la validez debe asegurar la plena armonía entre dos grandes objetos: el currículo y el contenido de las pruebas y demás instrumentos de recogida de información; la valía debe permitir que la información sea lo suficientemente detallada como para servir de base a las decisiones de mejora. En este sentido, la «*valía*» puede traducirse de alguna manera por lo que técnicamente denominamos «*evaluación de criterios*».

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

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

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

Con todo, un importante reto técnico tiene que ver con una de las exigencias recogidas en los estándares para la

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

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

c) **Uso inadecuado**

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

Un aspecto problemático en relación con el uso de la evaluación es el de los *ranking*, ya que, sobre la base de la enorme dificultad técnica para la ordenación de resultados en una escala ordinal de mejor a peor, las consecuencias pueden ser fuertemente negativas para aquellos centros que obtienen puntuaciones más bajas, con frecuencia como consecuencia de factores externos que

condicionan la eficacia de la actuación de los profesionales. La importancia de la información no debería centrarse en el orden en que se sitúa cada centro en el conjunto de ellos, sino en la **identificación de lo que va bien y de lo que debe ser mejorado**, y ello tanto en relación con algún patrón o parámetro —el nivel medio de un país, de una autonomía, de una provincia, de una determinada institución...— como, sobre todo, con los datos de evaluaciones anteriores, que permiten apreciar el retroceso, el progreso o el estancamiento.

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

En el marco de este apartado —uso inadecuado de la evaluación— se deben señalar ciertas prácticas evaluativas al margen de la ética, tanto por parte de los responsables del sistema o de los centros —ocultando o disfrazando información— como por parte de los profesionales, no ofreciendo la información y la colaboración necesarias para unos resultados válidos y veraces. Las siguientes palabras de Stufflebeam⁸, por duras que parezcan, no dejan de reflejar una realidad más extendida de lo que parece:

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

No debería extrañarnos, en tal sentido, que los citados estándares para la evaluación de programas dediquen un conjunto de normas, ocho en total, al criterio de *honradez*, incluyendo entre ellas las relativas a su *orientación al servicio*, y a la necesidad de que la evaluación sea *completa y justa* además de que sus resultados, en su totalidad, sean *accesibles a las partes interesadas y afectadas por la evaluación*.

Llegados a este punto, convendría enumerar *«algunas cautelas que conviene utilizar desde el inicio para evitar las resistencias que el sentirse evaluado genera»* (Santos Guerra⁹, 1993). De forma sucinta, entendemos que:

El Plan de evaluación y sus reglas deben estar claras desde el comienzo. Las reglas deben de ser negociadas, adaptables a situaciones nuevas y, en ningún caso, arbitrarias. El proceso debe ser transparente en todo momento.

La evaluación interna no puede obstaculizar el desarrollo normal de las actividades.

Las discrepancias y las resistencias también forman parte del proceso de evaluación. Se pueden dar intentos de capitalizar los resultados buscando confirmar comportamientos o modificarlos; éstos son inevitables pero deben ser identificados.

Igualmente se puede intentar parar el proceso, y se hace necesario mantenerlo con firmeza clarificando planteamientos y limitando malas interpretaciones.

Es indispensable la participación del alumnado y las familias para triangular la información; esto puede generar celos en parte del profesorado.

Tener en cuenta la existencia de posibles «efectos secundarios» no previstos o no deseados, para evitarlos en la medida de lo posible: provocar competición y enfrentamientos, favoreciendo el atrincheramiento en posiciones previas y culpando a la evaluación de la situación; convertir la evaluación en un ajuste de cuentas; tomar en consideración solamente los resultados que son acordes con las intenciones propias; descalificar los resultados cuando no interesan las conclusiones; realizar una evaluación parcial, eliminando parcelas que pueden ser problemáticas; publicar de manera interesada algunos aspectos de la evaluación.

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

2.2. Los indicadores de la calidad

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

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

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

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

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

2.2.1. Concepto de «indicador»

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

Una definición expresa es la debida al profesor De Miguel: *«Todo dato empírico —ya sea cuantitativo o cualitativo— recogido de forma sistemática, en relación con unas metas o procesos, que permite estimar la productividad y/o la funcionalidad del sistema».*

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

- Su relevancia y significación: los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes del sistema educativo.
- La inmediatez: los indicadores deben facilitar una idea rápida y global del estado y situación del sistema educativo, ofreciendo sus rasgos más característicos de forma sintética.
- La solidez técnica: es decir, validez y fiabilidad.
- La viabilidad: implica la obtención y el cálculo factible de los indicadores, tanto en términos de la información que se necesita como de su coste.
- La estabilidad o perdurabilidad: supone la estabilidad temporal de los indicadores calculados, de modo

que se asegure la posibilidad de estudios longitudinales del sistema educativo.

- La selección consensuada: el proceso de selección de indicadores es siempre difícil, puesto que obliga a poner de acuerdo puntos de vista no necesariamente coincidentes y prioridades diferentes. Es fundamental que dicho proceso esté regido por la búsqueda del consenso.

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

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

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

mo, de menor importancia entre las personas responsables de la toma de decisiones.

2.2.2. Objetivos de los indicadores

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

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

2.2.3. Sistemas de indicadores

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

Contexto: estadísticas de escolarización, contexto socioeconómico y demográfico, financiación, costos y recursos.

Rendimiento de los alumnos: resultados del alumnado (aprendizaje, socialización, competencias transversales...).

Relaciones entre educación y empleo: inserción laboral, salarios y estabilidad en el empleo que alcanzan los egresados, transición escuela/trabajo, nivel educativo de la población adulta...

Contexto y procesos educativos: transformación de entradas (*inputs*) en salidas (*outputs*).

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

I. Contexto de la enseñanza.

Demográfico: tres indicadores.

Económico y social: tres indicadores.

Opiniones y esperanzas: siete indicadores.

II. Resultados de la enseñanza.

De los alumnos: dos indicadores:

— *Progreso y frecuencia en la lectura.*

Del sistema de enseñanza: cuatro indicadores:

— *Graduación en la enseñanza secundaria de segundo ciclo.*

— *Graduación universitaria.*

— *Títulos universitarios.*

— *Personal en ciencias e ingeniería.*

Del mercado de trabajo: cuatro indicadores:

— *Paro y nivel de formación.*

— *Formación y salarios.*

— *Formación de los trabajadores.*

— *Situación del empleo para los que terminan su formación.*

III. Costes, recursos y procesos escolares.

Gastos de educación: cinco indicadores.

Fuentes de fondos educativos: tres indicadores.

Participación en la educación: siete indicadores.

Tiempo de enseñanza: dos indicadores.

Procesos escolares: un indicador.

Recursos humanos: seis indicadores.

I+D educativo: dos indicadores.

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

- **Indicadores de resultados del aprendizaje:** catorce.
- **Indicadores de recursos económicos y humanos:** seis.
- **Indicadores de acceso a la educación, participación y promoción:** seis.
- **Indicadores de contexto pedagógico y organización escolar:** siete.

La relación completa es la siguiente:

1. Indicadores de resultados del aprendizaje:

- Proporción de diplomados de secundaria y nivel de formación de la población adulta.
- Proporción de obtención de diplomas terciarios.
- Nivel de formación de la población activa y de la población adulta.
- Reparto de diplomados por dominio de estudios.
- Comprensión de lectura en los jóvenes de 15 años.
- Cultura matemática y científica en los jóvenes de 15 años.
- Variación de rendimientos según tipos de centros.
- Compromiso y conocimientos cívicos.

- Estatus de los padres y rendimiento de los alumnos.
- Lugar de nacimiento, lengua hablada en familia y comprensión escrita en los jóvenes de 15 años.
- Tasas de empleo según el nivel de formación.
- Estimación del número de años que serán invertidos en formación, actividad e inactividad laboral entre los 15 y los 29 años.
- El rendimiento de la educación: tasas de rendimiento privado de la educación y sus determinantes.
- El rendimiento de la educación: relación entre capital humano y crecimiento económico.

2. Indicadores de recursos económicos y humanos:

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

3. Indicadores de acceso a la educación, participación y promoción:

- Tasas de escolarización.
- Tasas de acceso y expectativas de escolarización en la enseñanza terciaria y participación en la secundaria.
- Estudiantes extranjeros en la enseñanza terciaria.
- Participación de la población adulta en actividades de formación continua.

- Formación y empleo de los jóvenes.
- La situación de los jóvenes poco cualificados.

4. Indicadores de contexto pedagógico

y organización escolar:

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

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

- **Nivel alcanzado** en los ámbitos de las matemáticas, la lectura, las ciencias, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las lenguas extranjeras, la capacidad de «aprender a aprender» y la educación cívica.
- **Éxito y transición:** este indicador determina la capacidad de los alumnos de llevar a buen término sus

estudios verificando el índice de abandono, la finalización de la enseñanza secundaria superior y el índice de escolarización en la enseñanza superior.

- **Supervisión de la educación escolar:** este indicador permite verificar la participación de las partes interesadas en los sistemas educativos a través de la evaluación y la supervisión de la educación escolar, y de la evaluación de la participación de los progenitores.
- **Recursos y estructuras:** este indicador se centra, fundamentalmente, en los gastos efectuados en materia de educación por estudiante, en la educación y la formación del profesorado, en el índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil y en el número de estudiantes por ordenador.

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

a) Nivel alcanzado por los alumnos:

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

b) Éxito y transición:

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

c) Supervisión de la educación escolar:

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

d) Recursos y estructuras:

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

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

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

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

— La proporción de estudiantes matriculados en Matemáticas, Ciencias y Tecnología, con relación a todos los estudiantes de la enseñanza universitaria.

- **Conclusión del ciclo superior de estudios universitarios:** porcentaje de personas mayores de 22 años que han concluido al menos el ciclo superior de la enseñanza secundaria.
- **Competencias clave:** porcentaje de alumnos con competencias iguales o inferiores al nivel 1 de la escala de competencias en lectura de PISA.
- **Participación en el aprendizaje permanente:** porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta.
- **Inversión en recursos humanos:** incluye los siguientes subindicadores:
 - Gasto público en educación como porcentaje del PIB.
 - Gasto total en instituciones educativas por alumno/estudiante por nivel de estudios en relación con el PIB por cápita.

Terminaremos esta reflexión reseñando dos importantes publicaciones, una de ámbito internacional, el *Proyecto PISA* y nuestro *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. ISA es un programa promovido por la OCDE, cuyos datos son recogidos en el año 2000 y, más recientemente, en 2003 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004). Se centra en tres grandes áreas curriculares, con las correspondientes competencias: Lectura, Matemáticas y Ciencias, con alumnos de 15 años de edad. Desde luego, nadie podrá poner en duda

la importancia de estos datos, pero tampoco será fácil argumentar que en ellos reside el núcleo de la calidad de la educación, su naturaleza y esencia.

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

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

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

- **CONTEXTO.**

- **Contexto general:**

- Proporción de población en edad escolarizable.
- PIB por habitante.

- **Capital humano:**

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

- **Expectativas sociales ante la educación:**

- Expectativas de nivel máximo de estudios.

- **RECURSOS.**

- **Recursos financieros y económicos:**

- Gasto total en educación con relación al PIB.
- Gasto público en educación:
 - Gasto público total en educación.
 - Gasto público destinado a conciertos.
- Gastos en educación por alumno.
- Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo:
 - Ordenadores en los centros educativos.
 - Acceso a Internet en los centros educativos.

- **Recursos humanos:**

- Proporción de población activa empedada como profesorado.
- Alumnos por grupo y por profesor:
 - Alumnos por grupo educativo.
 - Alumnos por profesor.

- **ESCOLARIZACIÓN.**

- **Escolarización en cada etapa educativa:**

- Escolarización y población escolarizable.
- Escolarización y financiación de la enseñanza.

- **Escolarización y población:**

- Escolarización en las edades de 0 a 29 años.
- Esperanza de vida escolar a los 6 años.

- **Evolución de las tasas de escolarización en las edades de niveles no obligatorios:**

- Educación infantil.
- Educación secundaria postobligatoria.
- Educación superior universitaria.

- **Acceso a la educación superior:**

- Pruebas de acceso a la Universidad.
- Alumnado de nuevo ingreso en la Universidad.

— **Atención a la diversidad:**

- Alumnado con necesidades educativas especiales.
- Alumnado extranjero.

— **Formación continua.**

— **Participación en el aprendizaje permanente.**

• **PROCESOS.**

— **Organización y funcionamiento de los centros:**

- Tareas directivas:
 - Perfil del director de centros educativos.
 - Tiempo dedicado a tareas directivas.
- Número de horas de enseñanza:
 - Número de horas de enseñanza en educación primaria.
 - Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria.
- Agrupamiento de alumnos.
- Participación de los padres en el centro:
 - Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos.
 - Participación de los padres en las actividades del centro.

— **Práctica educativa:**

- Trabajo en equipo de los profesores:
 - Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria.
 - Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria.
- Estilo docente del profesor:
 - Estilo docente del profesor de educación primaria.

- Estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria.

— **Actividades del alumno fuera del horario escolar:**

- Trabajos escolares en casa.
- Actividades extraescolares.
- Tutoría y orientación educativa:
 - Tutoría y orientación educativa en educación primaria.
 - Tutoría y orientación educativa en educación secundaria obligatoria.
- Formación permanente del profesorado:
 - Formación permanente del profesorado de educación primaria.
 - Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria.

— **Clima escolar:**

- Relaciones en el aula y en el centro:
 - Relaciones en los centros de educación primaria.
 - Relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria.

• **RESULTADOS.**

— **Resultados educativos**

de los alumnos:

- Resultados en educación primaria:
 - Resultados en Ciencias, Geografía e Historia.
 - Resultados en Lengua castellana.
 - Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa).
 - Resultados en Matemáticas.

- Resultados en educación secundaria obligatoria:
 - Resultados en Geografía e Historia.
 - Resultados en Lengua castellana y Literatura.
 - Resultados en Lenguas extranjeras (Lengua inglesa).
 - Resultados en Matemáticas.
- Competencias clave a los 15 años de edad:
 - Competencia clave a los 15 años en Lectura.
 - Competencias clave a los 15 años en Matemáticas.
- Adquisición de actitudes y valores:
 - Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria.
 - Manifestación de conductas en los alumnos de secundaria obligatoria.
- **Promoción y certificación:**
 - Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria.
 - Abandono escolar prematuro.
 - Tasas de graduación:
 - Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria.
 - Tasas brutas de graduación en estudios secundarios postobligatorios.
 - Tasas brutas de graduación en estudios superiores universitarios.
 - Tasa de graduados superiores en Ciencias, Matemáticas y Tecnología.

— **Resultados a largo plazo:**

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

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

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

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

- a) Concediendo importancia no sólo a los resultados en Lengua y Matemáticas, sino en otras materias del currículo.
- b) Abordando el siempre difícil tema de los comportamientos.

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

2.2.4. Algunas propuestas a considerar

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

La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de seguir trabajando para perfeccionar el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, concediendo el papel que demandan todos los objetivos del sistema educativo, en pro de la máxima coherencia y de su interna armonía.

En definitiva: todos los grandes objetivos de nuestro ordenamiento deberían ser objeto de análisis mediante los correspondientes indicadores.

La segunda se orienta a la necesidad de dotar a los centros educativos de herramientas que permitan a cada uno de

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

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

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

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

2.2.5. Las competencias básicas

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

Vale la pena señalar dos importantes cuestiones, que no quedan clarificadas en los textos legales. La primera de ellas se refiere a la definición expresa de tales competencias, que no existe, lo que, sin duda, trae consigo dificulta-

des a la hora de llevar a cabo la construcción de los instrumentos —esencialmente pruebas— necesarios para su evaluación; la segunda, a las posibles implicaciones metodológicas que el término «*competencias*» pueda representar.

El concepto de competencia

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

Según Arellano¹¹, la palabra «*competencia*» hace referencia a lo que un alumno sabe hacer y no a lo que sabe definir. Es una palabra que proviene de la formación profesional, en la que naturalmente se pretenden cultivar habilidades y destrezas que capaciten para poder ejercer un oficio.

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

Obviamente, las denominadas «*competencias básicas*» se deben promover y alcanzar en los primeros niveles del sistema educativo. Su importancia deriva de su papel condicionante y de su contribución a la capacidad de las perso-

nas para analizar, comprender y resolver problemas de la vida diaria.

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

2.3. Las evaluaciones en los centros educativos

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

Sorprende, no obstante, lo tarde que los centros educativos han sido considerados *objeto* de evaluación; la explicación puede encontrarse en la dificultad objetiva para abordar la tarea, en la falta de evidencias sólidas sobre su influjo en los resultados y en la calidad, o en la carencia de modelos, propuestas y personal capacitado. Pero estas razones deberían servir sólo como explicación y no como coar-

tada. Una vez establecida con suficiente apoyo de la teoría y de la investigación pedagógicas la influencia del centro como unidad en el logro de las metas educativas, y una vez identificadas las variables más relevantes y su naturaleza modificable, parece que los obstáculos a la evaluación de centro deben ser superados y que se debe afrontar, de una vez por todas, de forma sistemática, su evaluación.

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

2.3.1. Evaluaciones externas frente a evaluaciones internas

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

No cabe duda de la importancia, y potencial utilidad, de ambos tipos de evaluación. Si la trascendencia personal —formación de los educandos— y social —respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad— y la cuantía de los medios y recursos puestos al servicio del sistema educativo por las autoridades políticas y por las familias exigen

disponer de información y rendir cuentas ante el cuerpo social, desde un punto de vista estrictamente pedagógico, resulta vital contar con un buen sistema de evaluación interna, integral e integrada en el conjunto de medios y recursos, dinamizándolos al servicio de su eficacia, eficiencia, efectividad y satisfacción de la comunidad educativa.

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

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

Por el caso contrario, en el tema de las evaluaciones internas, la parte positiva reside en la inicial aceptación e

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

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

2.3.2. Dificultades y problemas para la evaluación de centros educativos

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

No obstante, se han realizado propuestas variadas, algunas en el ámbito oficial, como ocurrió en su momento con el denominado *Plan EVA*, cuyo diseño comenzó en el seno del Ministerio a finales de 1990, aplicándose como programa piloto en 1991-1992.

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

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

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

De lo dicho parece fácil deducir cuáles son los problemas y dificultades que acompañan los procesos de evaluación de centros, y que pueden resumirse en el exceso de tiempo y dedicación que implican, y ello junto a las posibles

tensiones ya apuntadas como consecuencia de los temores y reservas del personal en toda evaluación externa.

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

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

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

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

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

2.3.3. Evaluación de diagnóstico

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

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

En el primero de los casos es frecuente encontrar evaluaciones del clima o ambiente de los centros, de los proyectos educativos o curriculares, de los programas de los profesores, de los planes de mejora, de la eficacia...

En el segundo, podemos situar aquellas que, además de estar limitadas a alguna de las dimensiones, las enfrentan desde una concreta finalidad.

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

Planteadas así las cosas, este tipo de evaluaciones, si son concebidas y planificadas de conformidad con plantea-

mientos técnicos rigurosos, pueden resultar de gran utilidad desde la doble perspectiva de la información secuencial que pueden ofrecer sobre cada cohorte de alumnos —desde la educación primaria hasta la secundaria obligatoria— y sobre sucesivas cohortes, permitiendo apreciar la evolución del alumnado y del sistema.

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

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

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

Por último, es preciso señalar que, para completar una correcta evaluación de diagnóstico, se debe evitar cualquier tentación de organizar el curso en función de las pruebas,

lo que, evidentemente, alteraría su sentido de medio, propio de este tipo de evaluación, al convertirlas en un fin con sentido en sí mismo.

2.3.4. Evaluación de la gestión

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

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

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

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

remos más ampliamente en los puntos 3.1.1 y 3.1.2, respectivamente.

2.3.5. Evaluación de resultados

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

Tal vez por ello, los iniciales modelos de evaluación de programas que, de alguna manera, suponen una anticipación de los aplicables a las organizaciones, aunque éstas sean mucho más complejas, se centraron básicamente en la eficacia. Nos referimos a los denominados modelos taylorianos, por su referencia a Ralph Tyler¹² y su propuesta concretada en el *Eighth-Year Study*.

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

La otra limitación se refiere al tipo de información que pueden ofrecer.

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

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

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

2.4. Las evaluaciones del sistema

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

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

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

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

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

2.5. Las evaluaciones internacionales

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

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

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

El *Proyecto PISA* de la OCDE es el resultado de la actuación llevada a cabo por la Red A, encargada del área de los resultados educativos, del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (*Proyecto INES, International Indicators of Education Systems*). PISA se plantea metas próximas a la idea de «competencias». El prólogo del informe de 2001 comienza haciéndose estas preguntas: «¿Hasta qué punto están preparados los jóvenes para enfrentarse a los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar, comunicar sus ideas de modo efectivo? ¿Disponen de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida?

Pues bien, PISA pretende ofrecer a los Gobiernos y a los ciudadanos unos resultados «comparables a nivel internacional». Y para ello, la OCDE puso en marcha el Programa PISA, que trata de hacer un seguimiento de los resultados educativos en un marco común. Esta comparabilidad permitirá el establecimiento de estándares y facilitará la evaluación PISA que se centra en la evaluación de la formación, capacidad o competencia en Lectura, Matemáticas y Ciencias con alumnos de 15 años y «*evalúa algunos aspectos de su preparación para la vida adulta*» (Introducción). La primera evaluación, llevada a cabo en el año 2000, fue publicada en 2001; se continuará en ciclos de tres años. En cada uno de ellos se estudia con mayor profundidad un área de contenido principal, con los dos tercios del total de la prueba. En 2000, el área principal fue el Lenguaje; en 2003, las Matemáticas, estando prevista para el año 2006 la evaluación del campo de las Ciencias.

Conviene señalar que para PISA, el concepto de formación es más amplio que la noción tradicional de la capacidad para leer y escribir (alfabetización). Un elemento fundamental es la consideración de que no hay una línea divisoria clara entre la persona formada o no, entendiéndose que, en realidad, estamos ante un continuo de formación. Por otra parte, se considera que la formación se da a lo largo de toda la vida y que tiene lugar no sólo en las escuelas o a través del aprendizaje formal, sino a través de la interacción con los iguales, los colegas y las comunidades.

Aunque no es realista pensar que los jóvenes de 15 años aprendan en la escuela todo lo que necesitan, sí es defendible que adquieran una base sólida para seguir aprendiendo. Para ello, para esa posibilidad de seguir aprendiendo, «*necesitan comprender algunos principios y procesos bási-*

cos, así como tener flexibilidad para utilizarlos en situaciones diferentes».

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

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

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) ha venido preocupándose, de forma muy especial, por la formación del alumnado en Ciencias y en Matemáticas, como consecuencia de la importancia que se concede a estas dos grandes áreas en el currículo oficial de los sistemas educativos, toda vez que se las considera base y fundamento del desarrollo de sociedades capacitadas tecnológicamente.

En 1964, la IEA llevó a cabo el Primer Estudio Internacional sobre Matemáticas (FIMS) y en 1970-1971 realizó el Estudio sobre Seis Materias, donde se incluye por vez primera el estudio de las Ciencias. Posteriormente, Matemáticas y Ciencias han vuelto a ser objeto de estudio e investigación en 1980-1982 y en 1983-1984, respectivamente. Ya en 1990, la Asamblea General de la IEA tomó la decisión de evaluar conjuntamente las matemáticas y las ciencias de manera regular cada cuatro años. Fruto de esta decisión fue el primer TIMSS, Estudio Internacional de Tendencias en

Matemáticas y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study*), realizado en 1995 que se repitió en 1999 y en 2003, con el nuevo nombre de Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, también conocido como TIMSS Tendencias. Su director ejecutivo fue Hans Wagemaker y se evaluaron a alumnos de 4.º de Primaria y 2.º de la ESO en Matemáticas y Ciencias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los albores de la evaluación educativa de instituciones escolares suelen situarse al principio de los años treinta del siglo xx, en Estados Unidos. En los años sesenta, la evaluación recibe un importante impulso con el estudio de los métodos de evaluación y el estudio comparativo de evaluación

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

En España, el primer intento sistemático oficial fue el ya citado *Plan EVA*, cuyo diseño comenzó en el seno del Ministerio a finales de 1990, aplicándose como programa piloto en 1991-1992.

3.1. Algunos modelos de calidad

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

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

Por organización entendemos el *conjunto de personas e instalaciones con un claro establecimiento de responsabili-*

dades, autoridades y relaciones, orientadas a conseguir determinados fines y objetivos.

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

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

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

La existencia de diversos modelos de evaluación es el resultado de las diferentes concepciones de la educación, lo que implica diferentes conceptos de calidad, ideales de instituciones educativas diferenciadas, distintas formas de concebir su organización y funcionamiento, así como la fija-

ción de criterios de evaluación acordes con cada enfoque. Los distintos modelos de evaluación de instituciones educativas se sustentan en alguna teoría que trata de explicar los elementos que se deben considerar y los procesos adecuados para aplicarlo.

3.1.1. Modelo de gestión de calidad EFQM

El Modelo de la European Foundation for Quality Management (**EFQM**) está integrado por nueve grandes criterios, organizados en dos bloques: los *agentes facilitadores* y los *resultados*, con sus correspondientes subcriterios y áreas para tratar. En lo esencial, el modelo, que permite tanto la autoevaluación como la evaluación externa de cara al reconocimiento mediante galardones (sobre un máximo posible de 1.000 puntos), se estructura de la siguiente manera, incluidas las ponderaciones:

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

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

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

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

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

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

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

yecto Educativo de los centros, a cuyo logro contribuirían los agentes y cuyo nivel de logro se apreciaría en los resultados.

- b) Uno de los agentes fundamentales, el liderazgo, debería entenderse en sentido amplio, de forma que afecte, en los respectivos ámbitos de responsabilidad, a todos los educadores, incluidos los padres en el seno familiar. Ello no va en detrimento del papel destacado que corresponde a la dirección. Como tampoco queda relegado por la necesidad de que en los centros educativos se potencie, como ha quedado reiteradamente recogido en este documento, la participación de toda la comunidad educativa, incluido el alumnado, en la vida de los centros educativos.
- c) En el marco del criterio «Proceso» cabría resultar de modo específico la importancia de los aspectos metodológicos, entendidos en sentido amplio —metodología, estilo docente, trato personal— en los que el profesorado concentra su acción al servicio de los objetivos.
- d) Entre los criterios de «Resultados» aparece el de «satisfacción». Valdría la pena señalar que también puede ser considerado, sobre todo entre los profesores y especialistas, como un «agente» que contribuye a los resultados del aprendizaje.
- e) Por último, el término «cliente», que suscita por lo general un fuerte rechazo entre quienes se consideran por encima de todo educadores, bien puede ser sustituido por el de alumnado, familias y profesorado, englobados en el más general de partes interesadas, aunque aquí también quepa señalar el cuerpo social.

3.1.2. Modelo y Normas ISO 9000

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

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

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

Parece evidente que los centros educativos y de formación deben ser considerados como organizaciones, es decir, como entidades dotadas de cierta estabilidad en las que su personal desempeña funciones diferentes, pero armonizadas al servicio de ciertos fines y objetivos. Y también lo es que entre tales funciones las hay de diversa entidad: unas, que pudiéramos considerar fundamentales por constituir la esencia de la organización, las que le dan sentido, tienen que ver con los fines, procesos y resultados educativos; otras, colaterales, aunque importantes desde otros puntos de vista, e integrables como complementarias de aquéllas, como puede ser el caso de ciertos servicios (comedor, transporte escolar, extensión cultural...) que, además de su específica contribución, pueden representar ocasiones y actuaciones que, al menos indirectamente, pueden contribuir a lo logro de los objetivos propios de la organización. Por todo ello, siguiendo la definición de la Universidad de

Harvard, también cabe pensar en los centros educativos y de formación como empresas, en tanto que del desempeño de sus funciones se espera que alcancen más valor que el consumido o puesto a su disposición.

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

- *Dependencia de las Administraciones educativas*, lo que les resta autonomía para la toma de ciertas decisiones. Incluso en el caso de los centros educativos y de formación privados no concertados, determinadas decisiones fundamentales se toman fuera de su ámbito por parte de la Administración educativa.
- *Falta de claridad en sus metas*. Con frecuencia se trata de metas muy elevadas, complejas y a largo plazo, lo que hace difícil diseñar los procesos, valorar su implementación y hasta decidir sobre su eficacia.
- *Larga duración de los procesos educativos*. Los diferentes niveles y etapas hacen que los destinatarios de la educación y de la formación, los alumnos, deban permanecer en la organización educativa, en el centro de formación, un amplio número de años.
- *Necesidad de libre adhesión a metas y procesos*. Las metas y los procesos diseñados a su servicio difícilmente se pueden imponer, ni al alumnado ni a los responsables de su educación. Todo lo que no se haga por convicción difícilmente conducirá al éxito de la organización.
- *Papel desempeñado por los alumnos*. Los alumnos, principales destinatarios de la acción educativa —sin ellos no existirían los sistemas educativos— desarrollan, además, un importante papel positivo o negativo como agentes de la formación o no de sus compañeros.
- *Papel de las familias*, bien como partes interesadas, agentes colaboradores de primera entidad, bien como indiferentes o no implicadas en la acción educativa de sus hijos, bien como elementos deseducadores, sea por falta de colaboración, sea por presentar modelos no concordantes con los ofrecidos por el centro educativo.
- *Baja estructuración de la organización*. La naturaleza misma del acto educativo no se presta a una organización altamente estructurada, con responsabilidades claramente diferenciadas; más bien es una organización poco formalizada, con funciones compartidas cuya eficacia depende en parte del acuerdo y de la capacidad de trabajo conjunto —en equipo— de su personal.
- *Diversidad de funciones de sus miembros*. Tanto en sentido sincrónico como diacrónico, una misma persona suele desempeñar funciones muy diversas, lo que puede representar una dificultad añadida para lograr los objetivos.

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

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

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

Según ISO: «*La organización debe establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la*

calidad y mejorar continuamente su eficacia, de acuerdo con los requisitos de esta norma internacional».

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

- a) Identificar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a través de la organización.
- b) Determinar la secuencia e interacción de estos procesos.
- c) Determinar los criterios y métodos necesarios para asegurarse de que tanto la operación como el control de estos procesos sean eficaces.
- d) Asegurarse de la disponibilidad de recursos e información necesarios para el seguimiento de estos procesos.
- e) Implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

Es más: «*Debe gestionar estos procesos de acuerdo con los requisitos de esta norma internacional*».

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

- a) **Enfoque al cliente.** La organización educativa debe conocer y comprender las necesidades actuales y futuras de su alumnado y de la sociedad a fin de poder satisfacerlas e incluso excederlas.
- b) **Liderazgo.** La organización debe contar con un liderazgo fuerte capaz de dar unidad al conjunto de acciones al servicio del proyecto común, al-

canzando el compromiso de toda la comunidad educativa.

- c) **Participación del personal.** Toda organización necesita de su personal. En el caso de la organización educativa es imprescindible su activo compromiso. La participación del alumnado y de las familias, junto al profesorado, resulta esencial para el éxito.
- d) **Enfoque basado en procesos.** Los resultados son alcanzables con mayor eficiencia cuando actividades y recursos se gestionan como un proceso.
- e) **Enfoque del sistema para la gestión.** La eficacia y la eficiencia de una organización —logro de sus objetivos— se relacionan con la identificación, el entendimiento y la gestión de los procesos interrelacionados como un sistema.
- f) **Mejora continua.** El objetivo permanente de una organización bien gestionada es la mejora de su desempeño; esto es, del ejercicio adecuado y eficiente de las funciones correspondientes al personal. La evaluación, en sus diversas manifestaciones, cobra aquí una destacada importancia y presta un eficaz servicio.
- g) **Enfoque basado en hechos para la toma de decisión.** Las decisiones deben estar fundamentadas en datos e información rigurosa y válida, lo que confiere a la evaluación, al igual que en el punto anterior, un especial relieve.
- h) **Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.** La idea del centro educativo como una organización relacionada con otras, a veces mediante acuerdos, contratos o alianzas, conduce a la necesidad de su consideración como realidad interde-

pendiente. Si la relación es mutuamente beneficiosa, la capacidad para crear valor aumenta.

3.1.3. El Proyecto REDES

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

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

3.1.4. Planes de Evaluación de Centros Orientados a la Mejora

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

Todo ello con el fin de ofrecer a los centros información útil que puedan utilizar como punto de partida para el desa-

rollo de procesos de mejora, y recabar información útil sobre el sistema educativo como referente para la mejora de las políticas que desarrolla la Administración educativa.

3.2. Las certificaciones de la calidad

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

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

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

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

dad acreditada por la ENAC para la certificación de sistemas de calidad ISO 9000.

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

- a) **Nivel de Calidad Europea (sello de bronce).** Cuando en el proceso de certificación de la gestión el centro obtiene entre 200 y 400 puntos del modelo EFQM.
- b) **Nivel de Excelencia Europea (sello de plata).** Cuando el centro obtiene una certificación de su proceso de gestión entre 401 y 500 puntos.
- c) **Nivel de Excelencia Europea (sello de oro).** Cuando el centro obtiene una certificación de su gestión superior a 500 puntos del modelo EFQM.

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

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

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

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

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

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

4. Agentes de las evaluaciones

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

En tal sentido, es preciso diferenciar entre los organismos públicos y las entidades privadas autorizadas. En este

segundo caso, ya se ha hecho referencia a entidades certificadoras, quedando la responsabilidad de su reconocimiento, y del mantenimiento del mismo, en manos de la ENAC, empresa nacional de acreditación.

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

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

4.1. Los consejos escolares

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

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

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

y hasta de enfrentamiento entre los diversos grupos representados.

4.1.1. Los Consejos Escolares de centro

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

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

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

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

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

4.1.2. Consejos Escolares Municipales

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

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

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

4.1.3. Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado

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

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

- b) Los Consejos pueden hacer uso de la capacidad de «propia iniciativa» y elevar los informes que consideren convenientes.
- c) Con carácter periódico (anual o bienal), cada Consejo analiza el estado y situación del sistema educativo, bien en su Comunidad, bien en el Estado, y emite un informe. Estos informes valoran la situación y emiten propuestas de mejora avaladas por los sectores representados.

En conclusión, los Consejos Escolares involucran a los miembros de la comunidad educativa y son agentes que deben participar en la evaluación y mejora del sistema educativo, en el orden que les corresponde. A su vez, deben actuar como transmisores, tanto de resultados como de necesidades y avances, con el objetivo de hacer partícipe a toda la sociedad de la situación educativa. Por ello, se deberían reforzar las funciones de los Consejos Escolares para dotarlos de mayor capacidad de influencia a fin de contribuir a la implantación de las medidas que mejoran el sistema educativo.

4.2. La inspección educativa

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

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

La inspección debe de colaborar en la organización y funcionamiento del centro, incluida la función directiva, función docente y resultados. De igual manera colaborará con los Consejos Escolares, supervisando los informes que éstos elaboran y proponiendo posibles medidas de mejora.

Asimismo debe de reforzarse su papel de dinamizador pedagógico. Aunque obvio, conviene dejar constancia de que cualquier evaluación externa de centros deberá contar, siempre, con la participación de la inspección educativa.

4.3. Los organismos de evaluación y calidad de las administraciones educativas

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

ción sobre su estado y tomar las decisiones más adecuadas en cada momento.

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

Estos últimos proyectos, partiendo de los resultados obtenidos, tienen por objeto descubrir qué factores contribuyen a lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y sobre cuáles de ellos se puede incidir para tal fin.

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

Así pues, el propósito fundamental de la evaluación general del sistema educativo es el de proporcionar información relevante a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los actores implicados en el proceso educativo (familias, alumnos, profesores

y otras entidades), así como a los ciudadanos en general, sobre el grado de calidad que dicho sistema alcanza en un determinado momento de su desarrollo.

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

Algunos Consejos Escolares consideran que el párrafo anterior debe sustituirse por el siguiente:

- La evaluación del sistema educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado y el propio de las Administraciones educativas con competencias plenas.
- La evaluación estatal corre a cargo del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) u organismo que lo sustituya. Entre las funciones principales asignadas al mismo están las evaluaciones generales del sistema educativo (a través de planes plurianuales de evaluación) y las evaluaciones generales de diagnóstico (sobre competencias básicas y datos representativos de alumnos y centros), en colaboración con las comunidades autónomas, a través de los organismos correspondientes que éstas determinen.
- En la mayoría de las comunidades autónomas se está trabajando en temas de evaluación y calidad, como veremos en el epígrafe 6, «Situación actual de la evaluación de la calidad en las distintas comunidades autónomas», y en cinco de ellas se han

creado organismos especializados en la evaluación de la calidad de sus respectivos ámbitos competenciales.

Estos organismos son:

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

6.1.2. Resumen de los documentos generados por cada Consejo

A su vez, los distintos documentos generados por cada Consejo Escolar (a los que se hace referencia en el ANEXO I) fueron objeto de una síntesis con vistas a facilitar su análisis y a refrendar su más genuina aportación. Sobre esa síntesis se trabajó en las sesiones de Murcia con el objetivo de que su análisis y debate dieran pie a la formulación de propuestas de mejora y conclusiones finales.

6.1.3. Conclusiones finales

Fruto de todos estos trabajos es el documento que se ofrece a continuación y que contiene la *Declaración final de los*

Consejos Escolares Autonómicos y del Estado al término del XVI encuentro:

Conclusiones del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado

Reunidos en Murcia los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado para celebrar su XVI encuentro en torno a «*La evaluación de la calidad en el sistema educativo*», y tras haber reflexionado y debatido sobre las siguientes cuestiones:

- La calidad de la educación.
- Las evaluaciones de la calidad educativa.
- El desarrollo de las evaluaciones de la calidad en la educación.
- Los agentes de las evaluaciones
- El impulso de la calidad educativa, los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado acuerdan hacer hincapié en algunos aspectos de singular relevancia a los que se debería prestar mayor atención y dedicar esfuerzos prioritarios:

1. Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado entienden la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad educativa que atiende al contexto y considera globalmente las situaciones y que, puesto que evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros, debe estar impregnada y sustentada en el principio de participación de todos los afectados en un proceso reflexivo que

asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen.

Se debe, por tanto, estimular un ambiente de participación para que la reflexión evaluativa ocupe un lugar significativo. En este sentido se debe otorgar a los Consejos Escolares una función relevante como órganos que aseguren la participación e implicación de la comunidad educativa.

2. Asimismo, sostienen la conveniencia de construir, entre todos, una cultura evaluadora, subordinada a los fines generales de la educación y dirigida a la mejora de la misma, que permita incorporar la evaluación como una práctica cotidiana que se realice en todos los ámbitos del sistema educativo y que afecte a la institución en su conjunto.

La evaluación se concibe, pues, como una herramienta de gran valor para el aprendizaje, válida y eficaz para todos, pero indispensable para quienes arrastran un déficit de aprendizaje por condiciones socioeconómicas, culturales y sociales. Concebida de este modo, la evaluación es una acción encaminada a garantizar el progreso de todos en igualdad de oportunidades.

3. Es indispensable que la evaluación abarque todos aquellos ámbitos que permitan comprender la globalidad del proceso educativo y la interrelación existente entre ellos.

Considerada, pues, como integral, integrada e integradora, la evaluación estará al servi-

cio del desarrollo de las potencialidades del alumnado según su diversidad y al pleno cumplimiento del proyecto educativo.

Desde los parámetros expuestos, se deberían habilitar indicadores e instrumentos adecuados para la evaluación de la institución escolar, de los programas, planes y proyectos puestos en marcha y del propio sistema educativo.

Así pues, se subraya la necesidad de diseñar proyectos de evaluación que atiendan a las especificidades de estos ámbitos, desarrollando, al tiempo, herramientas metodológicas adecuadas.

4. Los planes de mejora, como conjunto de intervenciones en todos o algunos de los aspectos que la evaluación ha mostrado como manifiestamente mejorables, deben estar al servicio del proyecto educativo del centro y ajustados a su realidad, teniendo como línea directriz la formación integral del alumnado y respondiendo a sus necesidades personales y sociales. Las Administraciones educativas deberían favorecer y fomentar la implantación de los planes de mejora, cooperando con los centros implicados y proporcionando la asistencia y recursos necesarios.
5. La acción evaluadora se devalúa si no se adoptan medidas que corrijan los aspectos mejorables. Las Administraciones educativas deben enfatizar la importancia de la introducción de medidas correctoras y poner el acento en su dotación presupuestaria y humana. La introducción de correctores, en cualquier nivel del sistema,

requiere la participación efectiva de la comunidad educativa y debe acomodarse a los fines generales de la educación, de manera que no se constituya en un objetivo autónomo y aislado.

La Administración ha de cuidar la presentación, tratamiento y difusión pública de los resultados de las evaluaciones.

6. Toda persona implicada en la educación escolar ha de estar comprometida en la función tutorial y disponer del horario semanal necesario para la tutoría.

El tutor es pieza clave para el contacto de la familia con el centro y debe centralizar la realización fluida de la comunicación profesores-padres y con la remuneración adecuada. Las actuaciones de los tutores serán fundamentalmente anticipadoras y preventivas, guiando el aprendizaje y el desarrollo individual y social de los alumnos durante el tiempo que dure su escolarización, de tal manera que el alumno perciba la tutoría como una actividad dentro del proceso educativo.

Es necesario que todo el profesorado reciba formación sobre tutoría y orientación, teórica y práctica, en el período de formación inicial y, de forma continuada y adaptada a las necesidades de su centro, en el desarrollo de su labor profesional.

7. La participación del conjunto de la comunidad educativa es uno de los elementos básicos e irrenunciables de calidad. Las relaciones de coordinación y colaboración entre los distintos

colectivos deben abordarse desde la perspectiva de asunción de responsabilidades.

La autonomía organizativa, pedagógica y económica de los centros debe permitir una gestión que, basada en el proyecto educativo, incluya las aportaciones de los diferentes sectores.

Los Consejos Escolares deben tener entre sus objetivos la canalización de la participación de la comunidad. Así pues, a los Consejos Escolares les corresponde participar en:

- La concreción del modelo de calidad.
- La concreción del sistema de evaluación.
- El análisis y valoración de los resultados.
- La toma de decisiones de mejora.

8. Se ha destacado la necesidad del reconocimiento social del profesorado y de su formación como elemento de calidad. En cuanto a esta formación, sería necesario extender y profundizar el modelo de formación en centros. Asimismo, se quiere poner el acento en la necesidad de desarrollar planes de formación para la participación que incluyan, conjuntamente, al profesorado, las familias y los estudiantes.
9. En la selección del profesorado se considera irrenunciable el respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad, al tiempo que se debe potenciar la evaluación de la práctica formativa en este proceso. Finalmente, se deben estimar las necesidades específicas de centros

y alumnado, a efectos de incorporación de profesionales idóneos, que podrían ser resueltas mediante fórmulas alternativas de contratación.

10. La mejora en los centros educativos debe ser un proceso conducido de manera directa por los órganos de participación y gobierno de los centros, como instancias más directamente relacionadas con la específica problemática de los mismos.

Por parte de las Administraciones educativas, los procesos de mejora deben ser impulsados de manera decidida y sistemática.

11. Se considera que la convivencia armónica en los centros y la adecuada atención a la diversidad son factores que inciden sobre la calidad de la educación de forma muy significativa. Se estima, asimismo, que estos factores requieren

un más completo y profundo tratamiento, que indague sobre las causas de los problemas y contribuya a proponer las soluciones adecuadas.

En resumen, los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado instan a las Administraciones educativas a concebir la evaluación en el marco de una política educativa ligada a la calidad y sustentada en el principio de equidad, ya que la consideran una herramienta eficaz para la toma de decisiones sobre políticas educativas.

Asimismo, quieren trasladar a la comunidad educativa y a la sociedad la importancia de los procesos evaluadores, como instrumento de información pública sobre el comportamiento y estado del sistema educativo y como un componente estratégico para su transformación y mejora.

Murcia, a 26 de mayo de 2006

6.2. Foro para la Convivencia

El recurso reiterado e intencionado a la violencia, en sus múltiples formas y grados, se ha convertido en un sujeto de profunda preocupación en la sociedad, en la familia y en la escuela y no cesa de ganar presencia en los medios de comunicación y de preocupar muy seriamente a quienes tienen la obligación ineludible de velar por la adecuada formación de las nuevas generaciones. Desde todos los ámbitos se están demandando medidas urgentes para asegurar la adecuada protección de las víctimas y la puesta en marcha de cuantos programas o planes sean necesarios para, desde un enfoque preventivo, fomentar la comunicación, el entendimiento y el respeto absoluto del otro, es decir, para poder vivir juntos en paz y en libertad.

Todo ello, unido por un lado a la «Sugerencia» que el Defensor del Menor traslada a este Consejo para que se debata en él la situación relativa al «acoso escolar»; por otro lado a la modificación que la Ley 5/2005, de 20 de diciembre, *Integral contra la Violencia de Género en la Comunidad de Madrid* introduce en nuestra Ley de creación de 1999 estableciendo la incorporación a éste de la persona titular del órgano directivo competente en nuestra Administración en materia de Políticas de Igualdad entre mujeres y hombres; y unido, por último y fundamentalmente, a la PNL 24/06 RGEP 3947 de la Asamblea de la Comunidad de Madrid aprobada por todos los Grupos parlamentarios representados en esta Asamblea en la que se insta al Gobierno de la Comunidad de Madrid a elaborar un Plan de convivencia en los centros educativos, señalándose que dicho Plan conllevará entre otras cosas «la creación de un Foro para la Convivencia en el seno del

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid», hicieron necesaria la constitución de este Foro.

Se establecen como sus principios rectores, los siguientes:

- Abogar por el desarrollo y el fomento de la convivencia activa en el ámbito familiar y escolar.
- Definir con rigor la amplitud y hondura de este fenómeno de la violencia en lo referido a su emergencia en el ámbito familiar, en el medio escolar y en cualquier circunstancia sobre la mujer.
- Contribuir a la estrecha colaboración entre la familia y la escuela en la prevención de las conductas de riesgo relacionadas con el deterioro de la convivencia.
- Favorecer la colaboración entre las instituciones comprometidas en velar por el adecuado desarrollo de la convivencia.
- Demandar de las autoridades pertinentes la adopción de medidas tendentes a favorecer la adecuada protección del menor.
- Atajar la germinación de conductas y actitudes de desprecio, exclusión, mofa u hostigamiento de cualquier tipo en el ámbito escolar y fomentar la generación de actitudes de respeto, solidaridad y convivencia.

Entre las funciones de este Foro, cabe destacar la emisión de un documento de reflexiones y propuestas que supongan una orientación, un marco de referencia y un avance para la comunidad educativa a la hora de abordar sus propios planes. Dicho documento será elaborado a partir de las aportaciones de los propios miembros del Foro y de aquellos in-

vitados que, en calidad de expertos (profesionales procedentes de diversas instituciones y desde diferentes posiciones y puntos de vista) puedan contribuir a facilitar una visión más integradora y global de los asuntos tratados.

6.2.1. Constitución del Foro (C. Permanente de 26 de abril de 2006)

El Acto de constitución del Foro para la Convivencia tuvo lugar el día 26 de abril, a las 18 horas, en la sede de la Consejería de Educación. Fue inaugurado por la Ilma. Sra. D.^a Carmen González Fernández, Viceconsejera de Educación y presidido por D. José Luis Carbonell Fernández, en su calidad de Presidente del Consejo Escolar de la región.

Al mismo asistieron como miembros de pleno derecho los Consejeros y Consejeras que forman la Comisión Permanente del Consejo Escolar, además de la Ilma. Sra. D.^a Patricia Flores, Directora General de la Mujer quien, por prescripción legal, forma parte de dicho Foro.

Dicho acto de constitución estuvo centrado en torno a la lectura por boca de distintos integrantes del Foro de la Declaración Institucional que el propio Foro formula al inicio de sus trabajos y que se transcribe a continuación:

Declaración Institucional

«Aprender a convivir y a relacionarse es, sin duda alguna, la asignatura más medular y transversal del aprendizaje humano que enraíza en el ámbito familiar y descansa también, de forma corresponsable, en los centros educativos. La convi-

vencia y las relaciones interpersonales constituyen, en efecto, un objetivo fundamental y previo a otros aprendizajes pues es evidente que, en la medida en que se garantice la consecución del mismo, en la misma medida el resto del proceso educativo se verá facilitado o impedido, implementado o entorpecido. Así pues, nada puede resultar tan prioritario como el cultivo de cuantos procedimientos y actitudes fomenten la sana convivencia entre todos en la esfera familiar, en la escolar y, como resultado de ambas, en la vida social y ciudadana.

La convivencia es pues un bien radicalmente valioso a preservar y a promover, un bien que, por su naturaleza frágil y dinámica, puede ser fácilmente dañado y que resulta necesario recomponer y construir cada día con voluntad decidida y medios adecuados. Siendo muchas las causas que ponen en riesgo o deterioran la convivencia y mereciendo todas ellas ser analizadas para subsanarlas, conviene resaltar que su quiebra más grave y trascendental se produce cuando se instauran conductas y actitudes proclives a considerar la violencia y sus derivados como el método más adecuado para la resolución de los conflictos que, como debe saberse, forman parte inevitable y necesaria de la vida en sociedad y, por ello, son (o debieran ser) ocasión para desarrollar el propio aprendizaje humano. El recurso reiterado e intencionado a la violencia, en sus múltiples formas y grados, no cesa de ganar presencia en los medios de comunicación y de preocupar muy seriamente a quienes tienen la obligación ineludible de velar por la adecuada formación de las nuevas generaciones. Desde todos los ámbitos se están demandando medidas urgentes para asegurar la adecuada protección de las víctimas y la puesta en marcha de cuantos programas o planes sean necesarios para, desde

un enfoque preventivo, fomentar la comunicación, el entendimiento y el respeto absoluto del otro, es decir, para poder vivir juntos en paz y en libertad.

Por todo ello, en este acto de constitución del **Foro para la Convivencia**, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid quiere, en primer lugar, hacer llegar a la comunidad educativa madrileña (alumnado, profesorado, familias y demás agentes implicados en la tarea educativa) su más firme convicción de que familia y escuela son dos instituciones fundamentales para encarar con éxito la preservación y fomento de la convivencia por su condición de ámbitos privilegiados donde se ejercitan e interiorizan los valores del diálogo, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto recíproco, asegurando así habilidades para la comunicación interpersonal y para la solución pacífica de los conflictos. Además, porque es en el interior de las personas, en su mente y su corazón, donde se erige el verdadero baluarte de la paz y de la convivencia, se debe solicitar el reconocimiento y los apoyos necesarios para que ambas instituciones (la familiar y la escolar) puedan seguir actuando como instancias forjadoras de ciudadanos respetuosos, participativos y solidarios, que deseen aunar en sus vidas libertad y responsabilidad.

Así pues, ante el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar y familiar, y contemplando de forma específica la ejercida sobre las mujeres, violencias todas ellas que causan alarma y estupor, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que reúne a representantes de todos los sectores implicados en la enseñanza madrileña, se propone con la creación de este **Foro para la Convivencia** abrir una seria y permanente reflexión, con la ayuda de distintos expertos, para brindar a la comunidad educativa y a la sociedad en general un conjunto de reflexiones orientadas a:

- Definir con rigor la amplitud y hondura de este fenómeno de la violencia en lo referido a su emergencia en el ámbito familiar, en el medio escolar y en particular sobre la mujer, acotando debidamente lo que merece ser considerado propiamente como violencia (que debe ser inmediatamente atajado y que conlleva un tipo de medidas específicas) y lo que, no siéndolo estrictamente, refleja conductas que deterioran, a veces gravemente, la convivencia y que, por su propia naturaleza, reclama otro tipo de medidas adecuadas para corregirlas y encauzarlas.
- Apoyar, con todos los medios a su alcance, a familias y profesores en orden a su propia formación y en su irrenunciable tarea de educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales de toda persona, así como en la prevención y resolución pacífica de los conflictos.
- Dar a conocer aquellas iniciativas (publicación de experiencias, de programas y de proyectos educativos) que se están llevando a la práctica con éxito en la propia Comunidad o fuera de ella, de manera que puedan servir de ayuda a otros educadores y puedan alentar la puesta en marcha de programas o planes orientados a fomentar la convivencia.
- Ofrecer a la Administración educativa el resultado de sus reflexiones y debates así como aquellas medidas que se estimen necesarias o convenientes para la prevención de conductas violentas, así como para garantizar el derecho de todos a ser respetados y a disfrutar plenamente de sus derechos fundamentales.

- *Trasladar a la sociedad madrileña periódicamente un resumen de las principales aportaciones que se generen en el Foro, así como el convencimiento de que la convivencia en paz y libertad debe ser un compromiso que concierne a todos y que, frente a su deterioro, es necesario mostrar la reprobación más radical y la actitud más militante para restaurarla y ampliarla.*

Con estos objetivos se pone en marcha hoy, en el seno de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, el **Foro para**

la Convivencia.

Por último, en el día de su constitución, el Foro contó, en calidad de primeros expertos invitados, con la participación de D. José Sanmartín, Director del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y de D. Pedro Núñez Morgades, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, quienes, tras sus respectivas ponencias, formularon una serie de propuestas para abordar convenientemente el fenómeno del «acoso escolar» y la violencia ejercida sobre los menores, respectivamente.

	Por una Convivencia sin Violencia
18,00 h.	Acto Inaugural.
18,20 h.	Reunida la Comisión Permanente, presidida por el Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, se procederá a:
18,30 h.	Lectura y aprobación, si procede, del Acta anterior a cargo de D. Ángel Chamorro Pérez, Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
18,40 h.	Acto de Constitución del Foro para la Convivencia en el que será leída una declaración de intenciones a cargo de un/a Sr/a Consejera que represente a la Comisión Permanente.
19,00 h.	Intervención de Expertos Invitados:
	Una aproximación al fenómeno del 'acoso escolar' desde la investigación. Sr. D. José Sanmartín Director de Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
	La violencia ejercida sobre los menores. Excmo. Sr. D. Pedro Núñez Morgades Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

6.2.2. Propuestas de las Organizaciones Sindicales (C. Permanente de 30 de mayo de 2006)

Con la presencia del Excmo. Sr. D. Luis Peral Guerra, Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid se reunió el 30 de mayo de 2006 la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid presidida por el Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández, su Presidente, para celebrar la 2.^a reunión del Foro para la Convivencia.

Una vez efectuado el preceptivo trámite de la lectura y aprobación, si procede, del Acta anterior a cargo de D. Ángel Chamorro Pérez, Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, se constituyó una Mesa redonda que tuvo como objeto recibir las *Propuestas de las organizaciones sindicales* representadas en el Consejo Escolar en torno al fomen-

to de la convivencia en los centros educativos de la región y al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar.

El conjunto de las propuestas formuladas pasaron a formar parte de la documentación que deben ir analizando los miembros integrantes del Foro con vistas a, una vez finalizadas las reuniones establecidas para escuchar convenientemente las diferentes voces de la comunidad educativa al respecto, elaborar un documento de conclu-

<i>Propuestas de las organizaciones sindicales</i>	
17,30 h.	Presentación Excmo. Sr. D. Luis Peral Guerra, Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid.
18,00 h.	Reunida la Comisión Permanente, presidida por el Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, se procederá a:
18,10 h.	Lectura y aprobación, si procede, del Acta anterior a cargo de D. Ángel Chamorro Pérez, Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
18,15 h.	Mesa redonda: Propuestas de las organizaciones sindicales
	Intervención de los Señores y Señoras Consejeros y Concejales del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:
	Sr. D. Francisco Javier García Suárez Secretario General de la Federación Regional de Enseñanza de Madrid - CCOO
	Sr. D. José Vicente Mata Monjeje Secretario General de la Comisión Ejecutiva Regional (E.T.C.-UGT)
	Sr. D. Fernando Jiménez Gujama Presidente ANPE - Madrid
	Sra. D ^a . Inmaculada del Rosal Alonso Miembro del Comité Ejecutivo de CSE-CSP de Madrid
	Sr. D. Francisco Virenda García FGAE - Madrid



siones finales que supongan una ayuda para mejor asegurar el fomento de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.

6.2.3. Calendario de Reuniones del Foro

Fechas	Temas	Expertos Invitados
26/04/06	Constitución foro para la convivencia «acoso escolar»	José Sanmartín. Director del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia Pedro Núñez Morgades. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid
30/05/06	Las propuestas de las organizaciones sindicales	CCOO ANPE UGT CSIF FSIE
20/09/06	Colectivos sociales en riesgo: Violencia de género Menores maltratados Homofobia Xenofobia	D.G. de la Mujer Fiscalía de Menores/IMMF COGAM Voluntariado/Movimiento contra la intolerancia
04/10/06	La Administración educativa <ul style="list-style-type: none"> • Normativa • Formación del profesorado • Programas Institucionales y otras iniciativas 	– Ministerio de Educación y Ciencia – Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana – Consejería de Educación de la Junta de Andalucía – Consejería de Educación de Castilla y León – Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid
18/10/06	Las propuestas de las asociaciones juveniles y de estudiantes	UDEM FADAE SE Consejo de Juventud
30/10/06	Planes de convivencia: Familia y centros educativos	Representante FAPA, FERE Servicio de INSPECCIÓN Representante Equipo Directivo y/o profesorado

6.3. Jornada Familia y Escuela

El Consejo Escolar de la Comunidad, órgano de participación de la comunidad educativa madrileña, convocó nuevamente a padres/madres y profesorado a un encuentro denominado **JORNADA AULA 2006** que se celebró en el IFE-MA el **sábado 11 de marzo** bajo el título de «**Familia y Escuela ante la prevención de conductas de riesgo**», con el objetivo de propiciar un espacio de reflexión compartida y de establecer entre familia y escuela sólidos y permanentes niveles de comunicación y de colaboración.

En esta ocasión se quiso aprovechar la cita anual de Aula 2006, donde ya dispone el Consejo Escolar de la Comunidad de una presencia asegurada dentro del stand de la Consejería de Educación, para celebrar esta segunda Jornada «Familia y Escuela» en razón al atractivo que para profesores, alumnos y familias representa esta convocatoria del Salón del Estudiante.

6.3.1. Acto de inauguración

La presente Jornada «Familia y Escuela» contó un año más con la asistencia de la **Ilma. Sra. Viceconsejera de Educación**, quien presidió el acto de inauguración con las siguientes palabras:

Precisamente hoy cuando, convocados por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, somos invitados a reflexionar sobre el fenómeno de la violencia en los contextos familiares y escolares, se cumple el 2.º aniversario del vil atentado del 11 de marzo de 2004 que tuvo lugar en la ciudad de Madrid y que causó 191 víctimas

mortales y miles de afectados de diversa consideración que, por mucho tiempo, vivirán en sus cuerpos y en sus almas las secuelas de tan criminal agresión.

La ciudadanía española, contra la que directamente se dirigió tan execrable acto, se vio entonces masivamente conmocionada y, sin embargo, dio extraordinarias muestras de serenidad, de solidaridad y de determinación para salir adelante con la fuerza de la razón y del estado de derecho.

Hoy, antes de comenzar este acto, quiero invitarles a brindar nuestro más entrañable recuerdo a todas las víctimas, así como a sus familiares y amigos. Al mismo tiempo, rendimos homenaje a quienes, entonces y ahora, de un modo u otro, se esforzaron y se esfuerzan por mitigar su dolor, acompañarles y asegurar la plenitud de sus derechos. Como un signo de nuestro recuerdo, de nuestra solidaridad y de nuestro afecto, les invito a guardar un minuto de silencio.

Es para mí un grato honor poder inaugurar esta iniciativa innovadora, tanto por su concepción como por los medios y recursos utilizados, que el Consejo Escolar de nuestra Comunidad organiza y que pretende aunar el fomento de la participación como valor inherente a las sociedades democráticas en general y a nuestras comunidades educativas en particular, junto con la necesidad de alfabetizar y educar en el más amplio sentido de la palabra en las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en la adquisición de nuevas destrezas para aprender a usar este potente recurso con capacidad crítica y fines educativos.

Esta iniciativa que se ha ido consolidando como espacio de encuentro y reflexión, pretende encarar en es-

ta ocasión el fenómeno de la violencia, tanto la que aflora en el contexto familiar, como la que se manifiesta en los centros educativos. La violencia constituye, en todas sus expresiones y grados, una problemática enormemente grave, compleja y delicada que genera un intenso sufrimiento, muchas veces oculto, y una cada vez más extensa y honda preocupación individual y pública.

En efecto, distintas formas de violencia, algunas de las cuales ni siquiera sabemos comprender por sus componentes de gratuidad e impúdico exhibicionismo, se han convertido en un sujeto de profunda preocupación en la escuela, en la familia y en la sociedad, demandando medidas eficaces para proteger a las víctimas y, consecuentemente, programas educativos de prevención que contribuyan a generar actitudes de respeto, solidaridad y convivencia.

La escuela, desde los presupuestos educativos que le son propios, puede poner en pie todo un vastísimo elenco de medidas educativas para favorecer la convivencia, el respeto y la solidaridad. Esas medidas, sustentadas en programas —sólidos, bien concebidos, bien dotados y que gocen del respaldo de la comunidad educativa— pueden ser altamente eficaces no sólo para sofocar y extirpar la violencia, sino también para atajar la germinación de conductas y actitudes de desprecio, exclusión, mofa u hostigamiento de cualquier tipo, pues, sabido es que esas conductas generan un intenso sufrimiento en quien las sufre y también que, de generalizarse o cronificarse, resquebrajan gravemente la convivencia en los centros educativos.

Por su parte, el fenómeno de la violencia de género ha adquirido una magnitud y una gravedad sumamente

preocupantes. Aunque el problema debe ser abordado obviamente desde un punto de vista interdisciplinar, es necesario que, desde el ámbito educativo, se analice el modo de coadyuvar eficazmente a erradicar esa violencia en el plano de la prevención.

Prevenir la violencia de género implica elaborar programas destinados a la comprensión y eliminación de sus causas y promover campañas de sensibilización y formación dirigidas a los profesionales de la educación, al alumnado, a sus familias y a la ciudadanía en general.

Es necesario que se abogue por un modelo de familia que sea un espacio de encuentro gratificante y potenciador de las capacidades y posibilidades de todas las personas que lo integran. Una familia donde existan relaciones igualitarias entre mujeres y hombres, equilibrio en la toma de decisiones, en el reparto de las responsabilidades domésticas y del cuidado a personas dependientes, y en la distribución del tiempo. En definitiva, en dichos programas se debe alentar porque hombres y mujeres muestren a sus hijos e hijas que hay tantas formas como personas de ser hombre y mujer y que la primera premisa de una relación interpersonal es el respeto.

La escuela, concebida como un espacio privilegiado para el fomento de valores tales como el respeto, la igualdad dentro de la diversidad, la comprensión hacia el diferente y el espíritu crítico, constituye también un ámbito específicamente diseñado para aprender a pensar, a descubrir y a analizar el mundo. Por ello, porque es el lugar del diálogo, de la tolerancia, de la coeducación y de las relaciones paritarias y justas, se convierte en un lugar idóneo para prevenir, en buena parte, la violencia de género.

Así pues, es mi deseo que esta Jornada «Familia y Escuela» ante la prevención de conductas de riesgo, organizada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, con el ánimo de prestar un servicio a la comunidad educativa, sirva no para dar respuesta, lo cual sería en extremo ambicioso, pero sí para plantear y apuntar algunas reflexiones y pautas que nos permitan ahondar en la prevención y encarar satisfactoriamente las situaciones de conflicto y de violencia escolar y/o de género.

6.3.2. Desarrollo del Programa

Una de las características peculiares de esta convocatoria consistió en que, además del doble y atractivo programa para adultos y para niños y jóvenes, los asistentes adultos pudieron elegir entre:

- a) participar en una **TERTULIA EDUCATIVA** que versó sobre **La violencia en contextos familiares y escolares** y que contó con la participación de la Ilma. Sra. Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid; la Ilma. Sra. D.^a María Tardón Olmos (Magistrada); D. José Sanmartín (Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia); D. Emilio Calatayud Pérez (Juez de Menores de Granada), y el Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, actuando como moderadora D.^a Aurora Campuzano, Responsable de Comunicación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados; y

b) asistir sucesivamente a dos **PONENCIAS**, siendo la primera presentada por la Ilma. Sra. D.^a Blanca de la Cierva y de Hoces, Directora General de la Familia en la Comunidad de Madrid y dictada por D. Javier Urrea Portillo, Psicólogo de la Fiscalía de Menores de Madrid, con el sugerente título de «**La mirada del adolescente**»; y la segunda, titulada «**Prevención de conductas adictivas**», correrá a cargo de D. José Cabrera Forneiro, Psiquiatra-Forense del Instituto Nacional de Toxicología, actuando como moderadora: D.^a Mercedes Díaz Massó, Presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos de Madrid.

A) Relatoría de la V tertulia educativa Violencia en contextos familiares y escolares

Tertulianos invitados:

- **Ilma. Sra. D.^a M.^a Tardón Olmos**, Presidenta de la sección 27.^a (Violencia sobre la mujer) de la Audiencia Provincial de Madrid.
- **Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández**, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- **D. Emilio Calatayud Pérez**, Juez de Menores de Granada.
- **D. José Sanmartín**, Director del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Moderador:

- **D.^a Aurora Campuzano**, Responsable de Comunicación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.

- **D.^a Aurora Campuzano**, en su calidad de Moderadora, expuso en breves palabras cómo este fenómeno, en muy pocos años, como así lo señalan los últimos estudios e informes al respecto, ha ido experimentando un notable incremento en el grado de preocupación que genera en la opinión pública en general y, muy en particular, entre los colectivos afectados. A continuación planteó tres cuestiones a debatir en la tertulia y que en sustancia pretendían conocer *en qué situación nos encontramos, qué se está haciendo al respecto y si se está a tiempo de poner coto a este fenómeno*.
- El **profesor Sanmartín** respondió muy directamente a la tercera cuestión: «¡Claro que estamos a tiempo! Pero la tarea es urgente, difícil y exigente, subrayó. Insistió en el buen manejo de los términos que conciernen al fenómeno de la violencia y el acoso escolar. «Violencia» es aquella acción u omisión intencional que busca provocar un daño a alguien (así pues no es violencia la acometida instintiva de una fiera o en la erupción de un volcán... pues carecen de intencionalidad).

Asimismo, recordó que, dentro de la violencia, conviene distinguir diversos tipos; la física, la psicológica, la sexual..., la emocional. Esta última viene originada, inferida y alimentada por las anteriores y es, de hecho, la que más daño procura a la persona; por tanto, es necesario cuidar de que se la considere con exquisito respeto y que se preste la debida atención a ese sufrimiento interior que supone toda fractura o agresión emocional.

Conviene además dejar claro que la gran mayoría de los actos violentos (los que brotan *en* situaciones de conflicto y de confrontación), se distinguen por su **carácter ocasional**: un empujón, una pelea, un forcejeo, una broma pesada, un insulto, etc. Estos actos, por más que sean reprobables y reprobables, siempre han estado ahí y todos hemos asistido o participado de tales experiencias que, por su carácter episódico y aislado, no ocasionan generalmente daños irreparables.

Sin embargo, cuando asistimos a actos, afortunadamente muy escasos, que se dan con **carácter reiterado** y en una clara desigualdad de poder, estamos ante el denominado «*acoso escolar*» que es el abuso crónico de la fuerza y, por ello, una forma metódica de tortura y un atentado contra los derechos humanos. Esta situación de abuso y tortura, que afecta a 3 de cada 100 jóvenes entre los 12 y los 14 años, es la que por su gravedad es necesario extirpar de raíz.

¿A qué se deben estas conductas? Según el profesor Sanmartín son muy variados los orígenes etiológicos que sería necesario analizar con más detenimiento y que conciernen al propio agresor, a los entornos familiares y sociales, a los medios de comunicación y de entretenimiento, etc., pero él quiso subrayar los siguientes aspectos:

- Son chicos que, si de algo carecen, es de «*empatía*», es decir, de la capacidad para ponerse en lugar del otro. Los estudios reflejan que 7 de cada 10 acosadores carecen de esta cualidad.
- Suelen pertenecer al modelo de la familia permisiva que no les niega nada de lo que exigen... Sostiene el profesor que el ser humano sin cultura y sin

educación, sin exigencia, renuncia, superación y esfuerzo, no es nada. Por eso, decir a todo que sí genera personalidades que sólo saben de derechos, personas radicalmente egoístas. Una, pues, de las raíces de la violencia escolar surge de este caldo de cultivo, de exacerbar el derecho a obrar según lo instintivo, lo elemental, lo impulsivo y de no pensar más que en satisfacer aquí y ahora mis deseos y apetencias.

- En la escuela nos encontramos en una situación dramática, pues el profesor no ve reconocida su dignidad como figura de autoridad y, por ello y también por falta de formación adecuada para afrontar este tipo de problemáticas que trascienden y enturbian el proceso académico, el profesorado se ve sobrepasado por este fenómeno y carece, en muchos casos, de los instrumentos y recursos para encarar debidamente los problemas de acoso escolar.
- Por su parte, los medios de comunicación y de entretenimiento, aun en el caso de que se contara con familias ideales y unas escuelas óptimamente preparadas, no cesan de ofrecer el reverso de los valores del esfuerzo, el sacrificio, la renuncia, el respeto, el diálogo, etc., puesto que lo que se vende es el máximo placer al mínimo coste y con la máxima inmediatez. Todo ello en un contexto que pone de relieve como valores la venta de la privacidad, el chismorreo, la zafiedad, el insulto, el griterío, etc. o, como es el caso de gran número de videojuegos, la exhibición impúdica de la violencia y la obtención de premio basado en la destrucción del otro o en múltiples formas de abuso hacia el más débil.

En las preguntas que se le formularon fue matizando sus aseveraciones y reafirmandose en estas convicciones:

- La necesidad de que los profesores recuperen su dignidad como figuras de autoridad. Puso el ejemplo de que cuando un profesor, para afrontar un problema de convivencia en su aula o de falta de respeto, tiene que recurrir al típico recurso de «vete al despacho del director o del jefe de estudios», subliminalmente le está diciendo al infractor y al resto de los compañeros: «yo tengo una autoridad muy mermada y muy limitada y, en la práctica, sólo puedo hacer esto». Pues bien, las autoridades son quienes, en primer lugar, tienen la responsabilidad de que se den pasos firmes para que el profesor se sienta investido de esa autoridad.
- La escuela no puede suplir a la familia. Su misión fundamental es enseñar. Padres y docentes están obligados a colaborar en la educación, pero esa responsabilidad no puede ser transferida por entero a la escuela.
- Es verdad que no estamos ante una situación dramática que afecte al conjunto del sistema educativo. Pero también es verdad que hay casos dramáticos y que no hay que callar sino denunciarlos, pues son atentatorios contra los derechos humanos.
- Es necesario denunciar a aquellos medios de comunicación o de entretenimiento que atentan contra la salud mental de nuestros niños y les ofrecen modelos de comportamiento absolutamente perniciosos.

Planteado así el tema de la violencia escolar por el profesor Sanmartín y, habida cuenta de que la Tertulia quería también abordar la violencia en contextos familiares, la Moderadora solicitó que la magistrada **D.ª María Tardón** interviniera a continuación para abordar la violencia de género, la que se produce para mantener el dominio del varón sobre la mujer e impedirle que ejerza su libertad.

La violencia de género, comenzó afirmando la ponente, no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas por sus agresores como personas carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

La *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* la define como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. En dicha Ley se precisa que el síndrome de la mujer maltratada consiste en «las agresiones sufridas por la mujer como consecuencia de los condicionantes socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino, situándola en una posición de subordinación al hombre y manifestadas en los tres ámbitos básicos de relación de la persona: maltrato en el seno de las relaciones de pareja, agresión sexual en la vida social y acoso en el medio laboral».

Estas conductas, expuso, derivan de unos patrones socioculturales vigentes durante siglos que muestran a la mujer como un ser inferior al varón, sometido a éste y sin derechos propios. Tras relatar una serie de casos en los que se veía la terrible desigualdad en derechos que han padeci-

do las mujeres hasta fechas muy recientes, expuso su convicción de que, pese a que con la llegada de la democracia ya contamos con leyes igualitarias, todavía hay mucha resistencia y muchos esfuerzos por realizar para que la letra de las leyes cobre carta de naturaleza en los comportamientos y en las actitudes.

Asimismo, insistió en que la justicia tiene que buscar la sanción ejemplar de las conductas violentas y, al mismo tiempo, trabajar con las víctimas para recuperarlas como personas. Recordó a los asistentes cómo la violencia que sufren las mujeres suele darse en el ámbito del hogar, que es por excelencia el refugio donde cada uno de nosotros recibe cariño, aliento, respaldo, ánimo, etc. Y es precisamente allí, en ese ámbito tan radical para vivir y ser persona, donde las mujeres acosadas encuentran terror y tragedia.

En este sentido la labor de prevención es capital y la *LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* establece estrategias y medidas de carácter educativo en orden a la prevención desde el ámbito que a este auditorio le es más propio, desde el educativo. En ella se regula que el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, que el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

Seguidamente la Ley va señalando, continuó explicando la Sra. Tardón, la labor a realizar en las distintas etapas

educativas, desde la educación Infantil a la Universidad subrayando el desarrollo en el alumnado de habilidades en la resolución pacífica de conflictos y de la sensibilidad necesaria para comprender y respetar la igualdad entre sexos y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Asimismo, con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, se prevé en la Ley que las Administraciones educativas velen para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios, para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres y para que, en los planes de formación inicial y permanente del profesorado, se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarios que les habiliten para la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Por otra parte, de nuevo una referencia en dicha Ley que les resultará muy cercana a los aquí asistentes, se reclaman las disposiciones precisas para asegurar que los Consejos Escolares impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Con ese fin, en el Consejo Escolar del Estado se asegurará la representación del Instituto de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres, con implantación en todo el territorio nacional (esto mismo está previsto en el ámbito de la Comunidad de Madrid, recordó la ponente, y todo este corpus educativo se encuentra también explicitado en la **LEY 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid**). En la misma línea se establece que

los servicios de inspección educativa velarán por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en este capítulo en el sistema educativo destinados a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.

Todas estas medidas de carácter preventivo desde el ámbito educativo son tareas insoslayables y capitales para avanzar en este terreno, concluyó.

El Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, **D. José Luis Carbonell**, se propuso dar respuesta, de forma breve, a las dos preguntas formuladas por la moderadora: cuál es la situación y qué podemos hacer, insistiendo en que la complejidad de estos temas obliga a un tratamiento integral y holístico de los mismos, tarea que no puede abordarse en el formato de una tertulia, por lo que hay que proseguir la reflexión y el estudio de este fenómeno, como así lo hará, sin duda, de forma participativa y continuada, la institución que preside.

La situación no es en nuestro país alarmante, aseguró. Sí es preocupante porque parece un fenómeno que la sociedad está percibiendo como en aumento y hay una enorme sensibilidad en torno a él. Y no le falta razón a la sociedad porque hay casos verdaderamente dramáticos a los que hay que conceder la importancia que se merecen y la respuesta más justa y eficaz. Lógicamente, según con qué países o sociedades nos comparemos, estaremos mejor o peor, pero lo importante es diagnosticar bien el fenómeno en nuestra Comunidad, acotarlo en sus justos términos para no llamarle a todo «violencia escolar» y encararlo con medidas adecuadas y con programas bien elaborados.

Es necesario y de justicia, dijo, transmitir a la sociedad que las Administraciones educativas y los centros de enseñanza están trabajando en este sentido y que hay aportacio-

nes muy valiosas en diferentes ámbitos y en multitud de comunidades educativas. Hay que aplaudir el gran esfuerzo que se está haciendo por parte de muchos equipos directivos, con la colaboración de profesores, padres y alumnos, en llevar a cabo programas de prevención de la violencia y de fomento de la convivencia. Quizás falte coordinación para trabajar más en sintonía y para que otros se beneficien de los caminos que se van abriendo. También urge establecer un protocolo para analizar el fenómeno con rigor y con seriedad, huyendo de los estudios alarmistas que tienen gran impacto mediático, pero que, lejos de ayudar, provocan una sensación de ansiedad y de desbordamiento de las aguas educativas que no es bueno para nadie.

Si uno observa serenamente el conjunto del sistema educativo madrileño constatará que los puntos conflictivos y las situaciones dramáticas son escasos. Esto no es suficiente para desdramatizar el problema. Un solo niño que sufriera acoso escolar ya sería en sí mismo preocupante y debieran saltar las alarmas, pero —insistió— lo importante es definir bien el problema, establecer pautas en la resolución de los casos detectados y favorecer el desarrollo de actuaciones conjuntas de prevención con el desarrollo de programas que fomenten la convivencia. En este sentido hace un llamamiento a las Administraciones, a los sindicatos, a las asociaciones de profesores, a las de padres y madres y a las de alumnos... para asumir el compromiso de encarar estas situaciones juntos, pues la escuela no puede responder eficazmente en solitario a un fenómeno que tiene sus raíces fuera de los centros.

¿Qué se puede hacer? Desde la institución que presido, subrayó, se están organizando estas Jornadas «Familia y Escuela» en Aula 2006 precisamente para, reflexionando juntos, buscar en común caminos de solución y hacer llegar

a la sociedad un mensaje claro de lo limitado que es este fenómeno por el momento, de lo cualitativamente grave que es en los casos detectados y de cómo es necesario abordarlo de forma holística para que se configure un programa de actuaciones y de medidas eficaces y eficientes.

Además, añadió, en el Consejo Escolar de la Comunidad se va a continuar reflexionando sobre este particular de forma metódica desde el **Foro para la Convivencia**, una iniciativa que arranca por voluntad propia ante la gravedad de lo que se vive en algunos centros y, también, a instancias precisamente de lo establecido en la **Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid** que prevé, entre otras medidas, en el artículo 8.6 que «se garantizará la representación y participación en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid del Órgano de la Administración Autonómica competente en materia de Políticas de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres». Por ello, en su Disposición Final sexta, la citada Ley establece que se debe añadir «un nuevo apartado 7 al artículo 3 de la Ley 12/1999, de 29 de abril, de creación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid», con la siguiente redacción:

«7. En el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid tendrá participación la persona titular del órgano directivo de la Comunidad de Madrid competente en materia de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, a quien se convocará a las reuniones de los diferentes órganos colegiados del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en las que se vaya a tratar asuntos que puedan tener incidencia en la citada materia, y a las que asistirá con voz y voto».

Pues bien, anunció el Sr. Presidente, en fechas muy próximas la Comisión Permanente de este Consejo se reunirá para constituir ese Foro para la Convivencia y aprobará el Plan de trabajo del mismo.

Desde la perspectiva pedagógica, el Presidente del Consejo Escolar de la Región recordó las palabras del *Emilio* de J.J. Rousseau cuando viene a decir: si quieres que tu hijo sea infeliz, dale todo lo que te pida, le podrás dar muchas cosas que estén en tu mano, pero cuando te pida «el cielo» eso no se lo podrás dar, porque es de Dios, y entonces lo frustrarás para siempre. Por ello, sostuvo el Sr. Carbonell, es necesario educar en la responsabilidad, en el esfuerzo, en la conquista de uno mismo, en la aceptación de los límites, en el entrenamiento para saber diferir la obtención del placer, etc. así como en el respeto al otro y a las normas.

Se extendió en este punto por parecerle que en esa dirección hay todo un trabajo a realizar. Es radicalmente necesario el cumplimiento de las normas para que se respeten las reglas del juego que garantiza la convivencia. Pero, para ello, hay que esforzarse en actualizarlas, en consensuarlas, en explicitarlas, en interiorizarlas... Sólo así, cuando son racionalmente formuladas y debidamente explicadas, se puede exigir radicalmente su respeto. Además, es necesario estudiar nuevas fórmulas para racionalizar las estructuras mismas de los centros educativos (su tamaño, sus espacios, su estética, la heterogénea mezcla de edades, su entorno...) porque también son factores que favorecen o empecen la convivencia.

A su vez, preguntado sobre la utilidad de la nueva asignatura «Educación para la ciudadanía», recordó que la educación en valores no debe descansar solamente ni sobre todo en una materia ni en el puro aprendizaje teórico de una

serie de principios. Más bien, afirmó, es una tarea conjunta de todos los profesores y que debe impregnar el proceso de enseñanza y aprendizaje transversalmente, abarcando todas las materias, todas las actividades y, en definitiva, la vida entera de un centro. La educación en valores se ejerce, dijo, en el ejercicio cotidiano de cada profesor que, como persona y con toda su persona, transmite a sus alumnos un modelo de comportamiento y un conjunto de valores de convivencia basados en el respeto

Por último, **D. Emilio Calatayud**, Juez de menores, hizo hincapié en la vigencia de los artículos 154 y 155 del Código Civil que, sin embargo, parece como si en la práctica hubieran sido derogados. En ellos se señala que los menores de edad no emancipados disfrutan de una serie de derechos y están llamados a cumplir con una serie bien tipificada de deberes, puesto que en el primero se establecen los deberes de los padres hacia los hijos y en el segundo los de éstos hacia sus padres.

En 30 años, dijo, hemos pasado de un padre por lo general sumamente autoritario al padre excesivamente inclinado a ser permisivo, de un profesor inaccesible y que infundía en algunos casos pavor, al profesor colega de sus alumnos... y se debe encontrar el punto medio porque en el perfil del menor delincuente siempre (en un 82% de los casos) aparece la sombra del fracaso escolar y su pertenencia a una familia desestructurada.

Hemos perdido el norte, repetía el Sr. Juez de menores. Se persiguen y castigan severamente los más mínimos delitos ecológicos (pescar un cangrejo o cazar un lagarto...) y se deja al albur de las interpretaciones más indulgentes el delito de desamparo de un menor, de una situación de abuso o de la dejación de responsabilidades por parte de quie-

nes tienen que velar por los menores. La falta de escolarización de un menor y su derecho a recibir la educación requerida parece que no es importante o no tan importante como otras cosas. Hay que cambiar esta escala de valores y ser coherentes, pues, por encima de cualquier otra consideración, el menor (su vida, su dignidad y su educación...) es el mayor bien a proteger en cualquier sociedad humana racionalmente organizada.

Por otra parte, subrayó, es necesario que en los centros se cuente con los equipos humanos necesarios (orientadores, mediadores...) y que, de una forma sensata, se incorporen otras vías de acceso a la misma titulación para aquellos jóvenes de 14 ó 15 años que tienen serias dificultades y absoluta desmotivación para seguir la vía general. A su vez, hay que trabajar en estrecha colaboración entre las administraciones: Sanidad, Justicia, Servicios Sociales, Municipios, Educación..., y no hay que tapar o rebajar la gravedad de lo que sucede. Hay que saber distinguir cuándo, en la mayoría de los casos suele ser así, estamos ante cosas de niños sin más trascendencia y cuándo estamos ante ilícitos penales que es necesario denunciar.

Terminó su intervención haciendo una especie de recopilatorio de sus principales aportaciones:

- Que los padres sean padres («ser padre es un permanente no vivir», dijo) y que colaboren lealmente con los docentes.
- Que la escuela se ponga las pilas, forme buenos profesionales y equipos y se impliquen todos los docentes en la tarea de educar.
- Que la sociedad no sea hipócrita y que no pida a la escuela lo que ella no ofrece a los jóvenes. Que si

siembra a todos los vientos ciertos contravalores, no espere que los jóvenes en la escuela interioricen los valores del esfuerzo, de la responsabilidad, del diálogo, del respeto...

- Que el legislador sea coherente y garantice los derechos del menor, pues en este ámbito se ha banalizado todo (estamos ante el «todo vale») y se han rebajado en exceso las exigencias que señalan las leyes. Cuando se piden muchas medidas, yo siempre repito —dijo— que hay que comenzar por poner en práctica lo que ya está en las leyes. Por ejemplo, la ley obliga a la Fiscalía General del Estado a velar por el menor, por su integridad física, psicológica y moral. Y todos sabemos que en esta sociedad hay mucho montaje para explotar al menor y para sangrar a los padres.
- Que la sociedad sepa que esto debe ser un compromiso de todos, pues —como señala José A. Marina— «para educar hace falta la tribu entera».

Y finalizó su exposición con un recurso lírico de gran impacto reflexivo, consistente en la lectura de un poema de B. Brecht en el que se pone de relieve cómo, en estas cuestiones vitales como es la educación de las jóvenes generaciones, es obligada premisa la implicación militante y solidaria de todos:

*Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó porque yo no lo era.*

*Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó,
porque yo tampoco lo era.*

*Después detuvieron a los sacerdotes,
pero como yo no soy religioso,
tampoco me importó.*

*Luego apresaron a unos comunistas,
pero como yo no soy comunista,
tampoco me importó.*

Ahora me llevan a mí, pero ya es tarde.

B) Relatoría de las ponencias

1.ª Ponencia

La mirada del adolescente

Por D. Javier Urrea Portillo

Psicólogo de la Fiscalía de Menores de Madrid

El Ponente fue presentado por el Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, D. Ángel Chamorro, quien excusó la ausencia de la Ilma. Sra. D.ª Blanca de la Cierva, Directora General de la Familia, por haber sufrido un accidente de tráfico.

D. Javier Urrea Portillo es psicólogo, con la especialidad de clínica, de la Administración de Justicia desde 1986. Ha sido el primer Defensor del Menor en España (1996-2001) y presidente de la Red Europea de Defensores del Menor. Además es colaborador habitual de programas radiofónicos, miembro de distintas organizaciones que se ocupan de la defensa y protección de los derechos del niño y ha recibido el reconocimiento de colegios profesionales, asociaciones y administraciones por su dedicación al mundo de la infancia.

Entre sus numerosas publicaciones cabe destacar: *Violencia, memoria amarga* (1997), *Niños y no tan niños* (1998), *Adolescentes en conflicto* (2000), *Televisión: impacto en la infancia* (2000), *Charlando sobre la infancia* (2000, con prólogo de S.M. La Reina), *El futuro de la infancia* (2001), *Tratado de Psicología Forense* (2002, compilador), *Agresor sexual* (2003), *Jauría humana: cine y psicología* (2004) y *Escuela práctica para padres* (2004) (se emitirá por capítulos en el programa *La aventura del saber* de TVE 2).

En su ponencia realizó un recorrido sobre distintos **indicadores sociológicos y psicológicos** que permiten conocer la mirada del adolescente. Destacó cómo las noticias que tenemos del adolescente a través de los medios de comunicación son siempre negativas, al mismo tiempo que el modelo que ofrecen esos medios es el de un adolescente rico y consumista, en lugar de presentar una adolescencia seria, respetuosa, solidaria y generosa, que también existe.

Igualmente resaltó cómo a los jóvenes no se les ofrecen razones de por qué tengo que respetar a los demás, como consecuencia de vivir en un mundo globalizado y muy complejo, en el que existe un alto grado de información y muy escasa formación. Es consecuencia también de la **pérdida de la educación moral** y la oferta a los adolescentes de una visión excesivamente policroma, alejada de la vida cotidiana y real.

Además, se promueve una cultura de la imagen virtual, en la que desaparece el contacto personal. Es falsa la idea de que una imagen vale más que mil palabras. Es muy importante formarse bien, leer mucho y bien para adquirir una gran capacidad crítica como consecuencia de tener criterios propios. Cuando los adolescentes no hacen eso, no

saben usar bien el lenguaje, no saben expresar con propiedad sus sentimientos.

La carencia de este tipo de formación provoca la aparición de niños consentidos que dan órdenes a sus padres y chantajea a todo aquel que intenta frenarlos; jóvenes que engañan y ridiculizan a sus mayores; adolescentes agresivos que desarrollan conductas violentas, en suma, jóvenes hedonistas y nihilistas.

Destacó la importancia de **la participación de los padres** en la educación de sus hijos a lo largo de toda la vida, y no solamente en la adolescencia, con un llamamiento a aquellos padres que no reservan el tiempo necesario para estar con sus hijos. Criticó también el sentimiento posesivo de muchas familias, que defienden siempre a su hijo sin tener en cuenta que pueden hacer cosas mal, son padres depredadores del maestro, del profesor, que no facilitan las cosas. Defendió que la labor educativa de padres y profesores se debe apoyar en tres pilares básicos: autoridad, competencia y confianza.

Respecto de la violencia destacó que ésta no se encuentra solamente en las clases sociales más bajas o en los reformatorios, sino que es **un problema principalmente del entorno** en el que se produce la violencia, al que desgraciadamente vuelven tras estar en un reformatorio. La violencia es un fenómeno global que necesita de medidas específicas en cada ámbito en el que se produce. Calificó la violencia sexual como violencia bastarda que se ejerce principalmente contra la mujer que normalmente no la ejerce.

Esta violencia se genera en una sociedad en la que se ha producido un cambio profundo de la situación de la familia, con niños muy desvinculados de sus padres, a pesar de valorar el 94% de la juventud española a la familia como la

institución más importante para ellos. De hecho, los hijos abandonan el hogar a los treinta años de media, lo que provoca en muchos padres el síndrome del nido vacío, y a veces el síndrome de la puerta vacía, porque, después de dejar el hogar vuelven de nuevo.

Pero también es consecuencia de una **filosofía educativa** en la que el profesor y los padres se convertían en amigos, en colegas de los chicos. Quienes nos han antecedido se equivocaron con el «dejar hacer». Hay que educar con palabras como respeto, voluntad y esfuerzo. La idea de que no hay que imponer disciplina, de que no hay que regañar para evitar el trauma, no funciona. Los menores necesitan límites. Los jóvenes más conflictivos que he podido conocer, confesó el ponente, jóvenes que acuden a la Fiscalía o a los Centros de Reforma, están «encantados» con unas pautas, que alguien les controle, y en algunos casos no quieren ni salir de estos centros.

Entiende el Sr. Urra que la **Ley del Menor** es suficiente para abordar los problemas de la violencia en España, y aunque él no se opone a que se modifique, también señala que no basta con endurecer la legislación (se ha hecho en cuatro ocasiones en seis años). La Ley es un medio eficaz y puede serlo aún más, pero no debe pensarse que la solución a este fenómeno llega por el mero endurecimiento de las penas. Por mejorar los hospitales, no habrá menos muertes en las carreteras, puso como ejemplo. La ley debe endurecerse sólo para los delitos muy graves, pero la filosofía que la inspira es correcta y está dando buenos resultados para la mayoría de los casos.

Por eso insiste el Sr. Urra que la situación no va a mejorar por el mero hecho de endurecerla, sino que sólo variará desde la educación, el respeto, la sensibilización de la

sociedad. El psicólogo y pedagogo de la Fiscalía de Menores de Madrid defiende que la sociedad española actual debe «feminizarse» para que sea más sensible, educada y empática, unas actitudes que, a su juicio, permitirán que los padres eduquen a sus hijos de forma más adecuada y los niños del futuro no sean tan tiranos como los actuales debido a las pautas que reciben.

Lo que hace falta es **trabajar en la prevención** y para eso se necesita el concurso de todas las Administraciones porque implica incidir de manera integral en ciertos barrios, colectivos y familias con dificultades para la integración social. Además hay que tomar medidas para mejorar en eficacia los servicios de protección y tutela en todos los ámbitos. Hace falta una mejor coordinación entre todos los servicios y unidades para ser no sólo más ágiles y eficaces sino también más eficientes. Es necesario, por supuesto, mejorar los propios centros para menores en riesgo social, dotarlos de mejores medios, contar en ellos con los profesionales mejor formados, etc., así como crear centros muy específicos para los menores infractores en grupos reducidos de 16, 18 y 21 años. Pero sobre todo hay que crear equipos, un cuerpo de psicólogos forenses, de trabajadores sociales y de educadores.

Es importantísimo que los menores no sean juzgados como adultos sino que se entienda su contexto, su antes y después y es fundamental desarrollar los equipos que trabajen medidas alternativas. Desde mi punto de vista no creo que haya que cambiar las leyes, hay que hacer que se cumplan, que se pongan normas, que se pongan reglamentos y que se invierta.

Finalizó su intervención con una defensa de **la importancia de la educación** basada en la autoridad, la competen-

cia, la confianza, el respeto, la voluntad y el esfuerzo, así como en la dedicación de los padres.

Tras su intervención, los asistentes formularon varias preguntas a las que el Sr. Urra contestó amablemente.

2.ª Ponencia

Prevención de conductas adictivas

Por D. José Cabrera Forneiro

Psiquiatra-Forense del Instituto Nacional de Toxicología

El Ponente fue presentado por D.ª Mercedes Díaz Massó, Presidenta de la FAPA *Francisco Giner de los Ríos* de Madrid y Consejera del Consejo Escolar de la Comunidad.

D. José Cabrera es Doctor en Medicina, especialista en Psiquiatría y Medicina Legal. Diplomado en Salud Pública y en Criminología, es médico forense y Jefe del Servicio Nacional de Información Toxicológica del Instituto Nacional de Toxicología (Ministerio de Justicia). Es, además, Presidente de la Comisión Científica del Observatorio Español de Drogas, representante de España en el Observatorio Europeo de Drogas, y Profesor de Medicina Legal de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Ha sido durante cuatro años Director de la Agencia Anti-droga de Madrid (poniendo en marcha medidas como la apertura de Narcosalas, el Centro de Atención a Cocainómanos, la implantación de los Programas de Reducción del Daño, etc.). Ha sido representante de España en distintas misiones de las Naciones Unidas en relación con las drogas, y es autor de 25 libros y más de 100 artículos científicos. De entre sus libros cabe destacar los siguientes: *Apuntes de Medicina y Derecho* (tres Módulos), *Psiquiatría y Derecho, dos ciencias obligadas a entenderse*; *La salud*

mental en los tribunales: manual de psiquiatría forense y deontología profesional, y *La vida es bella, disfrútela: reflexiones para mejorar la salud mental*.

Inició su intervención mostrando su escepticismo ante las soluciones genéricas en la prevención de las conductas adictivas, y defendiendo su creencia en la persona individual, ya que la palabra convence pero lo que arrastra es el ejemplo. Aunque desgraciadamente —afirmó— el ejemplo que damos los adultos y los medios de comunicación a los jóvenes en la actualidad no es nada bueno.

La drogodependencia, toxicomanía, o consumo abusivo de sustancias, es un problema tan antiguo como la humanidad misma. En todas las culturas y en todas las épocas ha habido utilización de sustancias. Unas veces como forma de evasión ante los problemas; en otros casos, con fines lúdicos y festivos; y también, cómo no, ligado a creencias religiosas y taumatúrgicas.

Será a finales del siglo XIX cuando el consumo de drogas sale fuera de los límites ancestrales en los que hasta entonces se había mantenido para convertirse en un fenómeno social y en un problema sanitario.

Ya en el siglo XX, y más concretamente en la década de los cincuenta, se produce un nuevo cambio en la forma y tipos de consumo asociándose éste con frecuencia a movimientos contraculturales y círculos marginales.

En la década de los ochenta, es decir, anteayer, se produce un nuevo cambio en el complicado mundo de las drogas, se modifica de nuevo la manera en que éstas se consumen, cambia el tipo de sustancias y hacen furor, como ya todo el mundo sabe, las llamadas drogas de diseño.

Frente a esta realidad los adolescentes no tienen criterio, por lo que una de las funciones de la familia y de los edu-

cadore es proporcionarles criterio sobre las mismas, informándoles y formándoles sobre sus características.

Insistió sobre **la importancia de la formación**, cuando cotidianamente se abandonan las fuentes de la sabiduría: los libros, la familia y los maestros, que son sustituidos por líderes de opinión mediáticos. Además, se tiene miedo a hablar de autoridad y a señalar límites. Se quita la autoridad a los maestros y no hay tiempo para los hijos. No hay tertulias familiares, no hay contactos personales, lo que provoca que los jóvenes no tengan criterio.

Sobre las drogas no se dice toda la verdad a los jóvenes, muchas veces se les dice lo que interesa a la opinión pública, en lugar de decirles que en la mayoría de los casos las drogas, por muy blandas que parezcan, conducen casi con seguridad a otras más duras y favorecen conductas de riesgo para los adolescentes.

Se mostró partidario de una **prevención directa**, por parte de las familias, de carácter personalizado, que se sustenta en dedicar tiempo a los hijos y en la capacidad de amar que se comunica a los hijos, ya que «se es libre —afirmó— en la medida en que amamos».

Sintetizó en tres objetivos este tipo de educación: **autorresponsabilidad, existencia de normas y educación familiar**.

A continuación se inició un debate muy animado a partir de las numerosas preguntas que formularon los asistentes. En sus respuestas el Dr. Cabrera tuvo ocasión de matizar y completar distintos aspectos de su exposición en un tema que genera enorme preocupación entre padres y docentes.

Una vez más, padres y docentes dispusieron de un espacio para la reflexión sobre su necesaria colaboración an-

te la prevención de conductas de riesgo, siempre en la filosofía de «Compartir para Prevenir» con la que el Consejo Escolar de la Comunidad promueve estas Jornadas de Encuentro entre Familia y Escuela.

6.3.3. Clausura

Finalmente, tuvo lugar un magnífico **Concierto** a cargo de un grupo de alumnos del «Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler de San Lorenzo de El Escorial», seguido de una **Visita Guiada** por Aula, concluyendo los actos de la Jornada «Familia y Escuela» con un aperitivo compartido por adultos y estudiantes.

Dentro de la visita guiada pudieron visitar el **Stand del Consejo Escolar Aula 2006** cuya razón de ser es dar a conocer el Consejo Escolar como institución que propicia el encuentro de profesores, padres, alumnos, administraciones y promueve la implicación de las comunidades educativas en todas las actividades de promoción, extensión y mejora de la educación... y uno de los foros significativos para ello lo constituye la convocatoria anual de AULA.

Así pues, dentro del stand de la Consejería de Educación se ubicó un año más el espacio destinado al Consejo Escolar de nuestra Región con el objetivo de proporcionar información sobre el mismo. Para ello, se expuso y facilitó al público que se acercó la documentación que a continuación se relaciona:

- Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid. 2001-2002/2002-2003.

- Jornadas:
 - Formación Profesional y Empleo: hacia un espacio común. (Madrid, 4, 5, 6 y 7 de mayo de 2004).
 - Jornadas sobre la Formación Profesional y el Empleo en le Comunidad de Madrid.

Memoria curso 2003-2004.

CD-Rom con todas las publicaciones del Consejo Escolar.

Díptico informativo sobre las funciones del Consejo Escolar.

Nuestro espacio fue visitado por una gran número de profesores/as y alumnos/as que se acercaron buscando información sobre este Órgano. Además, se dio la coincidencia de proximidad con la zona destinada a facilitar información y documentación de los programas de Juventud de la Región.

En la documentación que se distribuía a todos los Orientadores en la «Maleta del Orientador» se incluía el folleto informativo sobre nuestras funciones y otro correspondiente a las Tertulias Educativas, con lo que la mencionada información se difundió a todos los centros educativos a través de su Departamento de Orientación.

Hubo numerosas familias que se acercaron a nuestro mostrador solicitando información. Se aprovechaba la ocasión para invitarles a que se asociaran y a que participaran en los Consejos Escolares de sus centros.

Cabe destacar, como elemento muy positivo, que algunos de nuestros Consejeros y Consejeras de la Comisión Permanente estuvieron presentes en nuestro espacio expostivo, informando y atendiendo al público.

6.4. Concurso: logotipo del Consejo Escolar

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, órgano superior de consulta y participación democrática de todos los sectores implicados en la enseñanza madrileña, decidió convocar un concurso con el fin de dotarse de un *logotipo identificativo* que le ayude a ser fácilmente reconocible en sus iniciativas y propuestas.

Por ello, y consecuentemente con su razón de ser, que es precisamente la de alentar la participación en el seno de la comunidad educativa, se quiso dirigir a los profesores y alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de la Comunidad de Madrid para que fueran ellos quienes, de manera participativa, concursaran en la elaboración del *logotipo* de esta institución, elaborando entre todos los alumnos del aula un logotipo que represente al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

El presupuesto destinado a financiar la presente convocatoria fue de 3.000 euros , con cargo a la partida «48500» del programa económico 520, imputándose íntegramente al ejercicio económico de 2005.

6.4.1. El jurado

La Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid designó el Jurado que debía proponer al Excmo. Sr. Consejero de Educación la resolución del concurso «*Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*», convocado en virtud de la **Orden 5050/2005, de 27 de septiembre, de la Consejería de**

Educación (BOCM de 11 de noviembre de 2005)¹, y que estuvo formado por:

- **Presidente:**
 - José Luis Carbonell Fernández
Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
- **Vocales:**
 - Sra. D.^a Rosario Campanero
Asesora Técnico Docente de Enseñanzas Artísticas en la Dirección General de Centros Docentes
 - Sra. D.^a Mercedes Díaz Masso
Presidenta de la F.A.P.A. Francisco Giner de los Ríos, Consejera del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
 - Sra. D.^a M.^a Julia García de Garay
Secretaria Regional de FERRE, Consejera del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
 - D. Fernando Jiménez Guijarro
Presidente de A.N.P.E. – Madrid, Consejero del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
 - D. Juan Luis Barbolla García
Pintor, escultor y experto en diseño gráfico
 - Sra. D.^a Inmaculada Viñoles
Concejala de Educación del Ayuntamiento de Colmenar Viejo, Consejera del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
- **Secretario:**
 - Ángel Chamorro Pérez, *Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*

A la sesión de deliberación asistió también en calidad de experto, con voz pero sin voto, invitado por el Sr. D. José Luis Carbonell Fernández, Presidente del Consejo Escolar, D. Joan Francesc Romero Valenzuela, Profesor de Teoría y Práctica de Diseño de la Escuela de Arte de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

6.4.2. Los premios

Una vez examinados todos los trabajos presentados, se acordó la siguiente propuesta de premios para su elevación al Excmo. Sr. Consejero de Educación según lo señalado en el apartado décimo de la Orden 5050/2005.

Centro	Curso	Localidad	Premio	Importe
Escuela de Arte N.º 10	2.º Gráfica Publicitaria	Madrid	1.º premio	1.500 € IES
Marqués de Suanzes	1.º Bachillerato	Madrid	2.º premio	900 €
Colegio San José de Cluny	1.º Bachillerato	Pozuelo de Alarcón	3.º premio	600 €
IES Europa	2.º Diseño y Producción Editorial	Móstoles	Finalista	Diploma acreditativo
IES Islas Filipinas	2.º Diurno Diseño y Producción Editorial	Madrid	Finalista	Diploma acreditativo
Escuela de Arte N.º 12	2.º Modelismo Industrial	Madrid	Finalista	Diploma acreditativo
Escuela de Arte N.º 10	1.º Gráfica Publicitaria	Madrid	Finalista	Diploma acreditativo

Además el Jurado acordó hacer una mención especial al trabajo presentado por el Colegio Público de Educación Espe-

¹ Se incorpora como Anexo II de esta Memoria de Actividades la reseñada Orden de Convocatoria.

cial «Juan XXIII», por su extraordinaria calidad, lamentando su exclusión por no ajustarse a las bases del concurso.

6.4.3. El logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad



El diseño presentado por los alumnos pertenecientes al Ciclo Formativo de Gráfica Publicitaria de segundo curso (GP2A) será, a partir de este momento, el logotipo que identifique a este órgano de participación de la Comunidad Educativa de Madrid.

El logotipo representa conceptualmente a un grupo de personas que constituyen una unidad, en la que sus componentes están en continua actividad para aportar ideas a la educación. El mundo de la educación comienza a tener vida propia... el símbolo se convierte en una “e” con vida y personalidad, en el que las “es” se relacionan, hablan, escuchan y piensan. Dando lugar al **logotipo final**, en el que los círculos ascendentes representan el pensamiento que evoluciona y progresa como la educación.

6.4.4.- Los logotipos ganadores

1.º premio

ESCUELA DE ARTE N.º 10

Curso: GP2A



2.º premio

IES MARQUÉS DE SUANZES Curso: 1.º de bachillerato



3.º premio

COLEGIO SAN JOSÉ DE CLUNY Curso: 1.º de bachillerato



Finalista

IES EUROPA Curso: 2.º de Diseño y Producción Editorial

**Finalista**

ESCUELA DE ARTE N.º 12

Curso: 2.º de Modalismo Industrial

**Finalista**

ESCUELA DE ARTE N.º 10

Curso: 1.º de

Gráfica Publicitaria

**6.5. Proyecto Madrid Éxito para Todos**

En los centros escolares conviven diariamente grupos sociales de diferentes edades, sexos, clases sociales, culturas e, incluso, etnias, con capacidades, habilidades, intereses y expectativas diversas. Y a pesar de esta diversidad y que la sociedad imponga unas pautas y valores que fabriquen la exclusión social, la insensibilidad, la apatía, la insolidaridad o la violencia, la escuela debe demostrar continuamente su capacidad de resolución de conflictos basándose en la tolerancia, el respeto a la persona y a sus derechos y promoviendo el reconocimiento entre iguales.

Los centros educativos resultan fundamentales para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes.

Por tanto, nuestra escuela a través de sus políticas educativas debe asegurar las bases para la igualdad de oportunidades en la educación, en el trabajo y en la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Hacer frente a esta realidad intercultural de manera decida significa, en primer lugar, reconocer y apoyar el derecho de los colectivos minoritarios al mantenimiento de su propia lengua y cultura. En segundo lugar, la obligación de educar a todo el alumnado en el conocimiento y el aprecio de las distintas culturas y lenguas presentes en la escuela.

Teniendo como base de introducción realizada en el Plan Regional de Compensación Educativa, podemos decir que hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en educación recogido en la Constitución española implica la puesta en marcha y el mantenimiento de una serie de medi-

das de acción positiva con carácter compensador, mediante las cuales se remuevan las situaciones de desventaja socio-educativa que presentan determinados colectivos que acceden a la escuela en situación desfavorecida por razones sociales, culturales, económicas o de residencia. En este sentido, el concepto de educación compensatoria hace referencia a las acciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los sectores desfavorecidos dentro del sistema educativo.

La relación entre sociedad y educación no puede entenderse como un simple proceso de adaptación de esta última a ciertas necesidades socioeconómicas que se concretan en un momento histórico determinado. Es necesario reivindicar el valor que la educación tiene en sí misma en relación con el desarrollo individual y social de las personas y su papel como instrumento para contribuir a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos, tratando de compensar las desigualdades entre los mismos, sean éstas de origen personal, étnico, social, económico o de cualquier otro tipo.

La existencia de sectores socioeconómicos desfavorecidos, en situación de marginación en muchos casos, es un factor básico que debe considerarse desde la perspectiva de la compensación educativa, puesto que a estos sectores se dirigen las medidas orientadas a apoyar su promoción en el sistema educativo como vía de integración y cohesión social.

La sociedad madrileña integra cada vez en mayor medida a trabajadores inmigrantes. Cuando los hijos y las hijas de las familias inmigrantes se incorporan a los centros docentes, se encuentran con mayores dificultades para alcanzar los objetivos educativos debido a diversos factores, entre los que cobra especial relevancia el desconocimiento de la len-

gua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje en aquellos casos en que la lengua materna no sea el español.

De esta filosofía surge el «**Proyecto Madrid: Éxito para Todos**».

6.5.1. Descripción del *Proyecto Madrid: Éxito para Todos*

El British Council lleva a cabo este programa educativo en colaboración con la Consejería de Educación, a través de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Capital y el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Es una propuesta de trabajo con materiales y actividades de educación y sensibilización con el objetivo de mejorar la atención a la diversidad a través de la participación de los alumnos inmigrantes y de sus familias en el centro.

Se desarrolla principalmente dentro del ámbito de la educación formal en cinco centros educativos del municipio de Madrid y en los espacios de educación no formal de los mismos a través de actividades extraescolares (culturales y de tiempo libre).

También con otro tipo de acciones de sensibilización más amplias destinadas a toda la población madrileña.

Pretende favorecer la integración de los alumnos procedentes de ambientes inmigrantes y a sus familias de una manera satisfactoria en la escuela y en la sociedad madrileñas, a través de actividades que fomenten la participación en todos los ámbitos de la misma (escuela, asociaciones, espacios de ocio).

Asimismo, quiere fomentar la solidaridad a través del trabajo de actitudes favorables como la cooperación, la paz,

la justicia, el respeto y el diálogo entre culturas diferentes, con el fin de enriquecer la convivencia y prevenir comportamientos racistas, xenófobos y violentos.

El programa fue diseñado a lo largo del curso 2004-2005 y se ha llevado a cabo a lo largo del curso 2005-2006.

Así pues, **sus principales actuaciones** son:

- *Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.*
- *Fomento de un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, haciendo que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa, sino del propio barrio.*
- *Puesta en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.*
- *Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.*
- *Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.*

6.5.2. Proyecto PAIS: Participation, Integration and Success for students from culturally diverse backgrounds (*Participación, integración y éxito para los estudiantes procedentes de otras culturas*)

En colaboración con el British Council, España, Italia y Reino Unido comenzaron a trabajar juntos para fomentar la

participación de toda la comunidad educativa como elemento integrador del alumnado de otras culturas. Este trabajo, que se inició en el curso 2003-2004, supuso que tanto la región de Lombardía (Italia) como la Comunidad de Madrid (España) hayan puesto en marcha proyectos en los que se recogen algunas buenas prácticas con alumnado y familias de otras etnias.

En concreto, en la Comunidad de Madrid, el Consejo Escolar dentro de sus actividades de proyección exterior incluidas en su Plan Anual de Actuación de Fomento de la Participación, junto con el British Council y con la Dirección de Área de Madrid Capital, puso en marcha el **Proyecto Madrid: Éxito para Todos**, dentro del cual se han llevado a cabo diferentes actuaciones (visitas al Reino Unido, conferencias y actuaciones con los centros).

En una segunda fase de esta colaboración y tras la asistencia la primera semana del mes de febrero del presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid a un acto organizado en Milán, invitado por el British Council, consideró oportuno abrir este trabajo a otras regiones y países con la misma o parecida realidad (Portugal, Grecia) a través del marco estable de un proyecto y nada mejor que hacerlo dentro del Programa Sócrates.

La Comisión Permanente del 22 de febrero de 2006 aprobó la participación del Consejo Escolar en el proyecto **Participation, Integration and Success for Students from Culturally Diverse Background** (PAIS) dentro del Programa Sócrates. La finalidad de este futuro proyecto europeo de colaboración es abordar la educación e integración de los alumnos procedentes de otras culturas y desde una perspectiva innovadora, a través del **fomento de la participación** de todos los sectores implicados en la escuela, aportando nuevas actitudes y estra-

tegias para afrontar la situación de los centros escolares con diversidad cultural, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa: familias, profesores, autoridades locales, asociaciones de padres/madres y de alumnos, servicios de atención social y mediadores sociales, como un reto de nuestra sociedad en la Unión Europea.

Se trataría de analizar la realidad de cada país para luego poner en práctica estrategias metodológicas relacionadas con el fomento de la participación como elemento esencial para lograr el éxito escolar y social de los alumnos procedentes de otras etnias y culturas. Se pretende obtener una mayor cooperación e implicación de nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje, así como una labor de investigación y formación del profesorado a través de su práctica docente, potenciando al mismo tiempo la participación a las familias en la escuela como eje innovador del proyecto y abordando la dimensión europea de la educación desde una perspectiva integral.

6.5.3. Dreams and Teams

Es un programa que tiene como objetivo desarrollar líderes juveniles como ciudadanos globales activos. D&T, incluye la participación de colegios, instituciones deportivas, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones de la sociedad civil.

Dreams and Teams en España

Es la versión local del programa británico que se ha aplicado por primera vez en España en los centros educativos que

participan en *el Proyecto Madrid: Éxito para Todos* de la Comunidad de Madrid.

Su objetivo es desarrollar el liderazgo, la autoestima y el conocimiento entre los jóvenes a través del deporte. D&T involucra a todos los jóvenes sin importar sus habilidades o deficiencias ni sus orígenes sociales o culturales.

El programa consiste en la capacitación de tutores voluntarios («*YOUNG LEADERS*») para que trabajen en los centros escolares, fomentando el liderazgo y las habilidades sociales a través del deporte. En la actualidad, el programa se extiende a otros 37 países, donde el British Council trabaja en cada uno con una organización, institución u ONG, que lo ejecuta. Las organizaciones participantes, en este caso los tres centros educativos de Educación Secundaria del Proyecto Madrid, han recibido capacitación internacional en temas relacionados con el proyecto, acceso a seminarios y conferencias internacionales y han podido establecer vínculos académicos con instituciones del Reino Unido; todo esto, con el propósito de que cada país pueda formular adaptaciones particulares, dependiendo de su cultura, prioridades sociales y condiciones económicas.

Dreams & Teams se realiza en dos etapas

La primera es de capacitación de TUTORES locales y miembros de Dreams & Teams Internacional; consiste en prepararlos para que puedan realizar formación de calidad y brinden soporte en programas para jóvenes, que en el caso español, se ha realizado la última semana del mes de marzo con la participación de 10 profesores de los centros antes citados y un miembro del equipo técnico del Consejo Escolar.

En la segunda etapa, los TUTORES deberán capacitar a jóvenes durante cinco días. Al cuarto día, los jóvenes aprendices realizarán un minifestival deportivo para niños de Educación Primaria. Esta actuación se llevó a cabo, en la Comunidad de Madrid, desde el lunes 12 hasta el 16 de junio; en estos días, 31 «Young Leaders» (jóvenes líderes) entre 14 y 18 años, de los institutos Santa Isabel-La Asunción, Barrio de Bilbao y Ortega y Gasset de Madrid, iniciaron la preparación del proyecto *Dreams & Teams*.

Esta actividad se realizó en el Albergue «Santa María del Buen Aire», en San Lorenzo de El Escorial, gracias a la colaboración de la Dirección General de Juventud, que cedió el uso de sus instalaciones.

Los «Young Leaders» tuvieron como objetivo aprender a trabajar en equipo y conseguir así demostrarse a ellos mismos lo que son capaces de hacer pese a su juventud.

Tal como estaba previsto, el cuarto día, los 31 alumnos que se formaron esos días como «Young Leaders», organizaron un festival deportivo en el polideportivo municipal de San Lorenzo de El Escorial para 200 alumnos de Educación Primaria de uno de los colegios del *Proyecto Madrid*, resultando todo un éxito.

El festival fue una jornada deportiva en la que los niños de 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria tuvieron que realizar una serie de juegos y actividades lúdico-deportivas, con el objetivo de disfrutar de un gran día de diversión de una forma segura, aprendiendo valores como el compañerismo y la igualdad.

Es la primera vez que este evento tiene lugar en nuestro país y contó con la colaboración del British Council, el Youth Sport Trust y el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

6.5.4. Actuaciones futuras

En una segunda fase, una vez consolidadas las bases del citado proyecto, se ha considerado oportuno abrir esta línea de trabajo para que otros centros educativos, con la misma o parecida realidad, puedan sumarse al mismo con el objetivo de elaborar respuestas justas y eficaces ante el reto que supone la escolarización del alumnado de origen extranjero en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El Proyecto Madrid: Éxito para todos en esta fase pretende, en primer lugar, analizar la realidad de cada centro para, luego, poner en práctica formas de aprendizaje y estrategias metodológicas relacionadas con el fomento de la participación como uno de los elementos esenciales para lograr el éxito escolar y social de los alumnos procedentes de otras étnias y culturas. De este modo, se quiere obtener una mayor cooperación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, así como una labor de investigación y formación del profesorado a través de su práctica docente, potenciando al mismo tiempo la participación de las familias en la escuela.

Y finalmente, una vez evaluados los resultados de la investigación-acción llevada a cabo en los centros educativos participantes, se pretende dar a conocer las conclusiones de esta experiencia a través del **diseño de un curso** en el que se expondrán los elementos medulares de un **Programa de Actuación** orientado a promover la participación como eje dinamizador y como valor añadido de este tipo de centros.

En suma, de entre los centros del curso 2005-2006 y los nuevos centros que se incorporen en el curso 2006-2007, serán un total de 11 los que formen parte del **Proyecto Madrid: Éxito para Todos** que, apostando por la participación

como factor de integración de los alumnos procedentes de otras culturas, va a contemplar las siguientes actuaciones:

- La elaboración y puesta en práctica de un programa específico de actuación que se integre dentro del Proyecto de Centro y esté orientado a potenciar los principales aspectos de la educación intercultural concretando los objetivos y la forma en que se evaluarán.
- Diseño de un curso de formación continua que divulgue las experiencias realizadas a través de este proyecto.
- Participación en conferencias, congresos o actividades de formación en el ámbito nacional y europeo.

Esta fase va destinada a los centros docentes mencionados anteriormente y deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) Tener matriculados en el centro un gran porcentaje de alumnos de distintas nacionalidades.
- b) Contar con un gran porcentaje de profesorado del centro implicado en llevar a cabo el proyecto.
- c) Disponer de una persona responsable que asumirá las funciones de coordinación de este proyecto en el centro.
- d) Asumir el compromiso de establecer lazos de colaboración con otros países europeos.

6.6. Visitas al Consejo Escolar

El Consejo Escolar de la región es una institución que, tras su breve andadura, está viendo reconocida su labor y su ra-

zón de ser por parte, obviamente, de la comunidad educativa madrileña, así como por la de numerosos profesionales o entidades que tienen que ver con la educación y con la participación en el ámbito educativo.

Muestra de todo ello es el incremento de las actividades que debe programar para responder a las demandas de quienes desean obtener una información y un conocimiento directo sobre el funcionamiento, los trabajos y las actuaciones de este Consejo. Por ello, a continuación se reseñan algunas de las actividades de acogida, especificando el programa de la visita.

6.6.1. Visita de la delegación educativa de México

PROGRAMA

Salón de actos del IES VIRGEN DE LA PALOMA

22 de noviembre de 2005

16.00 h. Mesa inaugural.

– Ilma. Sra. D.^a María Antonia Casanova Rodríguez.

Directora general de Promoción Educativa.

– Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández.
Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

16.15 h. El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid como órgano superior de participación y consulta.

D. Ángel Chamorro Pérez.

Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

16.30 h. Mesa redonda.

La participación en el Consejo Escolar desde diferentes ámbitos.

— **Modera:**

D.^a Ana Isabel Peña Gallego.
Consejera técnica del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

— **Consejeros:****Sector de padres/madres:**

D. Alfonso Hervás.
FAPA «Francisco Giner de los Ríos».

Sector de profesores:

D. Fernando Jiménez Guijarro.
Presidente del Sindicato ANPE.

Sector de titulares y empresarios de**Enseñanza Concertada:**

D. Emilio Díaz Muñoz.
Secretario general adjunto de FERE-CECA.

17.30 h. Café.

- 6.6.2. *Presentación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid a los integrantes del Curso de formación del profesorado de Educación Primaria organizado por la Subdirección de Programas Europeos del MEC en colaboración con el ECI*

Salón de actos del IES VIRGEN DE LA PALOMA
30 de mayo de 2006

9.30 h. Recibimiento y bienvenida.

Ilmo. Sr. D. José Luis Carbonell Fernández.
Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Sr. D. Ángel Ledesma.
Director del IES «Virgen de la Paloma».

9.40 h. El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid como órgano superior de participación y consulta.

D. Ángel Chamorro Pérez.
Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

10.00 h. Mesa redonda.

La participación en el Consejo Escolar desde diferentes ámbitos.

— **Consejeros:****Sector de padres/madres:**

D. José Luis Pazos.
FAPA «Francisco Giner de los Ríos».

Sector de titulares y empresarios de**Enseñanza Concertada:**

D. Emilio Díaz Muñoz.
Secretario general adjunto de FERE-CECA.

11.00 h. Visita al IES «Virgen de la Paloma» y a la sede del Consejo Escolar.**11.45 h. Café.****12.15 h. Fin de la visita.**

- 6.6.3. *Acto de presentación del Consejo Escolar a la visita ARION organizada por la DAT Madrid-Capital*

Sala de la Comisión Permanente
Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
10 de mayo de 2006

9.30 h. Recibimiento y presentación institucional del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

D. Ángel Chamorro Pérez.

Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

9.45 h. La participación en el Consejo Escolar de diferentes ámbitos.

— **Sector de la Administración**

D.^a Inmaculada Viñoles Riera.

Concejala de Educación de Colmenar Viejo.

— **Sector de personas de reconocido prestigio:**

D. Carlos Romero Aires.

Director del IES «Marqués de Suanzes».

— **Coloquio.**

10.30 h. Café.

11.00 h. Fin de la visita.

6.7. Actuaciones con municipios

6.7.1. Presentación institucional del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid a la comunidad educativa de Torrelaguna

Establecer relaciones de colaboración y apoyo con los Consejos Escolares de ámbito territorial o municipal constituye una de las prioridades sobre las que se fundamentan las actuaciones, que a nivel local, el Consejo Escolar de la región ha mantenido a lo largo del presente curso.

Desde la mencionada línea de actuación, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ha venido realizando desde hace dos años distintas actuaciones con el municipio de Torrelaguna, que ya se recogieron en la Memoria del

Consejo Escolar del curso 2003-2004 y que han culminado con el acto que tuvo lugar el día 21 de abril de 2006 y que consistió en:

La presentación institucional del Consejo Escolar a la comunidad educativa del municipio, por parte de D. Ángel Chamorro Pérez, secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, y una mesa redonda en la que intervinieron D. Fernando Jiménez Guijarro y D. Alfonso Hervás Madrid, consejeros de esta institución, y la concejala de Educación en representación del Ayuntamiento.

El desarrollo de los actos se atuvo al siguiente programa:

- Inauguración del acto por parte de la Sra. D.^a Emilia Calcedo Expósito, concejala de Educación.
- Presentación institucional del Consejo Escolar a cargo del Sr. D. Ángel Chamorro Pérez, secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Mesa redonda con la participación de la concejala de Educación de Torrelaguna y de representantes del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- D. Alfonso Hervás Madrid, representante de padres/madres en el C.E. de la Comunidad de Madrid. (FAPA Francisco Giner de los Ríos).
- D. Fernando Jiménez Guijarro, representante del profesorado en el C.E. de la Comunidad de Madrid. (ANPE).
- Coloquio.

A continuación tuvo lugar la presentación por parte de D. Alfonso Hervás, consejero del Consejo Escolar, y D.^a Julia González Henche, asesora técnico docente del mismo, de un CD editado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en colaboración con el Ayuntamiento, que recoge los

trabajos que de forma muy participativa han elaborado los alumnos del conjunto de los centros de la localidad con ocasión del VI Concurso Literario «Juan de Mena».

Portada del CD recopilatorio de los trabajos del VI Concurso Literario «Juan de Mena»



Contraportada del CD



6.8. Web del Consejo Escolar

Como en años anteriores, una de las líneas de actuación previstas para el curso 2004-2005 ha sido convertir la página web del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en una herramienta atractiva y útil para obtener información sobre las distintas tareas realizadas en este órgano de participación; además, se ha pretendido crear un instrumento válido de consulta sobre cuestiones relacionadas con el mundo educativo y un acceso para que cuantos estén interesados puedan participar de las distintas actividades que se desarrollan en esta institución; prueba de todo ello es la gran demanda de consultas realizadas a través de ella y tramitadas por el equipo técnico del Consejo Escolar.

A lo largo de este curso se ha dado un nuevo paso en el diseño de la página web, actualizando sus contenidos y mostrando una apariencia más moderna, lo que ha hecho que sea más dinámica, actual y de más fácil uso. Estos cambios nos han permitido ajustarnos al diseño institucional del portal de la Comunidad de Madrid, tanto en el formato como en los temas a tratar.

También cabe señalar que se han mantenido diferentes reuniones y contactos con las personas responsables del portal Madrid.org con el fin de colaborar en el diseño futuro de un portal educativo de la Comunidad de Madrid en el que se volcarían los contenidos de nuestra página.

Se muestra a continuación la nueva apariencia a través de la ventana de inicio de la página web.

6.9. Actividades institucionales del presidente del Consejo Escolar

- **3 de septiembre de 2005**
 - Asistencia al acto de escenificación del motín de Aranjuez en el Palacio Real de Aranjuez, organizado por el Ayuntamiento.
- **12 de septiembre de 2005**
 - Asistencia al acto de apertura del curso escolar en el CEIP El Espinillo de Madrid.
- **13 de septiembre de 2005**
 - Asistencia al acto de bienvenida a los profesores que se incorporan al Proyecto Bilingüe del MEC en la sede de British Council.
- **21 de septiembre de 2005**
 - Asistencia a la inauguración del ciclo de conferencias «Construir las Matemáticas en Educación Primaria» en el IES Virgen de la Paloma de Madrid, organizado por la Dirección General de Ordenación Académica.
- **19 de octubre de 2005**
 - Asistencia a la inauguración del curso 2005-2006 en el Centro de Enseñanza Superior «Don Bosco» de Madrid.
- **25, 26 y 27 de octubre de 2005**
 - Asistencia a las jornadas «El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación», organizadas por Consejo Escolar del Estado.
- **26 de octubre de 2005**
 - Asistencia a la clausura de la I Jornada «Calidad y función directiva» en el IES Ciudad Escolar de Madrid, organizadas por ADIMAR.
- **27 de octubre de 2005**
 - Asistencia a la recepción institucional en la Comunidad de Madrid del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- **28 de octubre de 2005**
 - Asistencia al II Congreso Nacional CODE en el Auditorio del CEIP Dr. Tolosa Latour, de Madrid.
- **7, 8 y 9 de noviembre de 2005**
 - Asistencia en Zamora a la reunión de presidentes de Consejos Escolares Autonómicos, organizada por el Consejo Escolar de Castilla y León.
- **10, 11 y 12 de noviembre de 2005**
 - Asistencia en Palma de Mallorca a las jornadas «Menores en edad escolar: conflictos y soluciones», organizadas por la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de les Illes Balears y el Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura.
- **17, 18 y 19 de noviembre de 2005**
 - Asistencia en Murcia a la reunión preparatoria del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, organizado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- **22 de noviembre de 2005**
 - Asistencia a la celebración del acto de conmemoración de «Dos años de Gobierno» en la Real

- Casa de Correos de Madrid, organizado por la Presidencia de la Comunidad de Madrid.
- Asistencia a la presentación del Proyecto Orión de la investigación «Preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de la Comunidad de Madrid», en el Centro Educativo «Ponce de León».
 - Asistencia a la Semana Monográfica de la Educación, organizada por la Fundación Santillana en Madrid.
- **14, 15 y 16 de diciembre de 2005**
 - Asistencia al I Congreso Internacional de Formación Profesional en la Universidad Rey Juan Carlos de Móstoles, organizado por la Subdirección General de Formación Profesional.
 - **24 de enero de 2006**
 - Asistencia a la presentación del acto «Nuevo reto CEU», en la Fundación CEU San Pablo en Madrid.
 - **27 de enero de 2006**
 - Asistencia a la celebración del Día del Maestro, en el Colegio Público Miguel Blasco Vilatela de Madrid.
 - **30 de enero de 2006**
 - Asistencia a la celebración del Día del Docente, organizado por la ANPE-Madrid.
 - **8 a 11 de febrero de 2006**
 - Asistencia al seminario de trabajo programado dentro del «Proyecto Madrid: Éxito para Todos», en la ciudad de Milán y organizado por el British Council.
 - **14 de febrero de 2006**
 - Asistencia al acto de presentación del Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales, en el Ateneo de Madrid.
 - **15 de febrero de 2006**
 - Asistencia a la entrega de los Premios «Defensor del Menor 2005», en la Asamblea de Madrid.
 - **24 de febrero de 2006**
 - Entrega de premios del concurso «Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid» en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, organizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
 - Participación como ponente en la I Jornada de Educación «Nuevos retos en la educación del siglo XXI ante el fracaso escolar», en el Centro Cultural del Ayuntamiento de Pozuelo.
 - **6 de marzo de 2006**
 - Asistencia a la inauguración del Colegio Público Julián Marías de Madrid.
 - **8 de marzo de 2006**
 - Asistencia al «Certamen de Premios de Cuentos no sexistas» en el Colegio Público San Juan Bautista de Madrid, organizado por la de Presidencia de la Comunidad de Madrid.
 - **11 de marzo de 2006**
 - Participación en la II Jornadas Familia y Escuela, organizadas por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en el IFEMA.

- **23 de marzo de 2006**
 - Ponente en la mesa redonda de la convención educativa «El profesorado y el futuro de la educación», organizada por la ANPE-Madrid en el Colegio Oficial de Médicos de Madrid.
- **25 de marzo de 2006**
 - Asistencia a la celebración de los actos del «CXIX Sábado del Guardia Joven», en el Colegio de Guardias Jóvenes «Duque de Ahumada» en Valdemoro (Madrid).
- **29 y 30 de marzo de 2006**
 - Asistencia a la celebración de las Jornadas sobre el Plan de Desarrollo Comunitario, en el IES San Cristóbal de los Ángeles en Madrid.
- **31 de marzo y 1 de abril de 2006**
 - Asistencia a una reunión de presidentes de Consejos Escolares, celebrada en Mérida y preparatoria del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.
- **6 de abril de 2006**
 - Asistencia al «Foro de la Nueva Sociedad», organizado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- **18 de abril de 2006**
 - Participación en la mesa redonda en el Centro Cultural Buenavista, VI jornadas, sobre «La necesaria racionalización de los horarios españoles».
- **21 de abril de 2006**
 - Participación en el Día del Libro: presentación de los materiales del VI Concurso Literario «Juan de Mena», organizado por el Ayuntamiento de Torrelaguna y el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- **26 de abril de 2006**
 - Participación en el acto de constitución del Foro para la Convivencia, organizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- **2 de mayo de 2006**
 - Asistencia a la celebración del Día de la Comunidad de Madrid, entrega de medallas de oro y homenaje a los héroes del Dos de Mayo, en la sede de la Presidencia de la Comunidad de Madrid.
- **12 de mayo de 2006**
 - Asistencia a la celebración de la festividad del santo patrón San José, en el Palacio de Congresos y organizado por el Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos Industriales de Madrid.
- **18 de mayo de 2006**
 - Asistencia al Consejo Escolar del Estado para participar en una reunión con la Excm. Sra. D.^a Mercedes Cabrera, ministra de Educación.
- **23 a 26 de mayo de 2006**
 - Participación en el XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, organizado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia
- **27 de mayo de 2006**
 - Asistencia al XII Consejo Sindical de la ANPE-Madrid.

- **30 de mayo de 2006**
 - Asistencia a la presentación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid a los integrantes del curso de Formación del profesorado de Educación Primaria, organizado por el MEC.
 - Participación en el Foro para la Convivencia «Propuestas de las Organizaciones Sindicales», organizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
 - Asistencia al acto de presentación del libro *De la enseñanza del ayer a la calidad de hoy, de Fernando Soto, en la Fundación San Pablo-CEU.*
- **5 de junio de 2006**
 - Asistencia a la reunión de presidentes de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado en Saifores, Tarragona, para tratar el tema de la posible incorporación de los presidentes autonómicos al Consejo Escolar del Estado.
- **6 de junio de 2006**
 - Asistencia a los actos de entrega de los premios «Arte Joven. Teatro 2004» en el Círculo de Bellas Artes, organizados por la Dirección General de Juventud en Madrid.
- **8 y 9 de junio de 2006**
 - Participación como ponente en las II jornadas «La LOE en la Comunidad de Madrid. Propuestas de futuro», en la mesa redonda «Dirección, participación, inspección», celebradas en el IES Virgen de la Paloma de Madrid y organizadas por ANCABA.
- **13 de junio de 2006**
 - Asistencia al acto de celebración del fin de curso en el CEIP Rufino Blanco de Madrid, organizado por el CSI-CSIF Madrid.
- **14 de junio de 2006**
 - Asistencia al acto «Contra el racismo: juntos somos más», organizado por el British Council en el IES La Fortuna de Leganés (Madrid).
- **17 de junio de 2006**
 - Asistencia al acto de clausura de los II Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid en el Palacio de Deportes, organizados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- **19 de junio de 2006**
 - Asistencia a la entrega de los premios del II Concurso de Relatos «La familia cuenta», en el Círculo de Bellas Artes, organizado por la Dirección General de la Familia.
- **20, 21 y 22 de junio de 2006**
 - Asistencia a la reunión de presidentes de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, en Valencia.
- **24 de junio de 2006**
 - Asistencia al V Congreso Sindical Ordinario de ANPE, en el Hotel Convención de Madrid.
- **27 de junio de 2006**
 - Asistencia al acto de entrega de la IV Edición de los Galardones Juventud 2006 en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, organizada por la Dirección General de Juventud.

- **28 de junio de 2006**
 - Participación como ponente en la Jornada de Prevención de la Violencia Escolar y Juvenil en la Agencia Laín Entralgo, organizada por la Dirección General de Juventud en Madrid.
- **5 de julio de 2006**
 - Asistencia al desayuno informativo con la Sra. D.ª Mercedes Cabrera Calvo Sotelo en el Hotel Villa Magna, organizado por Europa Press.
- **12 de septiembre de 2006**
 - Acto de apertura del curso escolar 2006-2007 en el C.P. Manuel Vázquez Montalbán de Leganés (Madrid), organizado por la Presidencia de la Comunidad de Madrid.
 - Acto de bienvenida a los profesores que se incorporan al Proyecto Bilingüe del MEC-British, en la sede del British Council.
- **20 de septiembre de 2006**
 - Asistencia al Foro para la Convivencia destinado a escuchar a los «Colectivos sociales en situaciones de riesgo», organizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- **21 de septiembre de 2006**
 - Acto de inauguración del curso escolar en el C.P. Ramón Pérez de Ayala de Madrid.
- **27 de septiembre de 2006**
 - Participación como ponente en el curso «Otro mundo es posible. Educación es la clave». Oferta formativa de la XXVI Universidad de Otoño 2006, organizado por el Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid.

7 Publicaciones

7. PUBLICACIONES

Continuando con la línea editorial abierta desde la constitución de este Consejo Escolar en noviembre de 2000, durante este curso 2005-2006 se han realizado las siguientes publicaciones:



N.º 13

N.º 13 *Memoria de Actividades del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Septiembre, 2004 - Septiembre, 2005.*



N.º 14

N.º 14 *Informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid. Curso 2003-2004.*



Boletín n.º 1



Boletín n.º 2



Boletín n.º 3



Boletín n.º 4



Boletín n.º 5



Boletín n.º 6

8 Memoria Económica

8. MEMORIA ECONÓMICA

A) Presupuesto inicial¹ del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para el año 2006

Partida	Crédito
21000 Rep. y conserv. infraest., terrenos y b. naturales	4.700,00
21300 Rep. y conserv. maquinaria, instal. y utillaje	5.500,00
21500 Rep. y conserv. mobiliario y enseres	3.700,00
22000 Material oficina ordinario	9.300,00
22020 Prensa y revistas	2.400,00
22190 Otros suministros	2.000,00
22290 Otras comunicaciones	6.200,00
22400 Primas seguros edificios y otras construcciones	1.200,00
22620 Divulgación y publicaciones	36.000,00
22700 Trab. realiz. empresas limpieza y aseo	14.500,00
22790 Otros trabajos con el exterior	2.000,00
23010 Dietas personal	13.015,00
23100 Locomoción y traslado del personal	8.813,00
23390 Otras indemnizaciones	24.040,00
28010 Promoción económica, cultural y educativa	125.777,00
Total programa	259.145,00

B) Saldo de las diferentes partidas a 29 de septiembre de 2006

Partida	Crédito
21000 Rep. y conserv. infraest., terrenos y b. naturales	2.248,34
21300 Rep. y conserv. maquinaria, instal. y utillaje	1.527,00
21500 Rep. y conserv. mobiliario y enseres	3.378,95
22000 Material oficina ordinario	8.489,68
22020 Prensa y revistas	643,18
22190 Otros suministros	1.896,13
22290 Otras comunicaciones	1.654,72
22400 Primas seguros edificios y otras construcciones	125,79
22620 Divulgación y publicaciones	18.864,38
22700 Trab. realiz. empresas limpieza y aseo	6.173,22
22790 Otros trabajos con el exterior	901,61
23010 Dietas personal	5.232,03
23100 Locomoción y traslado del personal	2.739,10
23390 Otras indemnizaciones	12.056,38
28010 Promoción económica, cultural y educativa	26.036,89
Total	91.967,40

¹ Se reseñan tan sólo las partidas incluidas en el Capítulo 2, «Gastos corrientes en bienes y servicios», que son las cantidades que se gestionan directamente desde este Consejo Escolar.

9 Anexos

ANEXO I.

Los epígrafes 1, 2, 3 y 4 fueron elaborados por el Consejo Escolar de la Región de Murcia en su condición de anfitrión del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Asimismo, en cada Consejo Escolar se elaboró un documento que debía responder a las cuestiones siguientes: El impulso de la calidad educativa; La situación actual de la evaluación de calidad en las distintas comunidades autónomas, y Experiencias relacionadas con el estudio remitidas por los Consejos Escolares.

El resultado de nuestra contribución fue el documento que a continuación se transcribe íntegramente:

APORTACIONES DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID AL DOCUMENTO DE TRABAJO DEL XVI ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO

«LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO»

- **5. El impulso de la calidad educativa**
 - 5.1 y 5.2. Los planes de mejora en los centros educativos:
 - 5.1.1. *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en los Centros Públicos Prioritarios.*
 - 5.1.2. *Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables.*

- 5.3. Los planes de acción tutorial. Tutoría y orientación.
- 5.4. La participación de la comunidad educativa:
 - 5.4.1. *Plan de Actuación de Fomento de la Participación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para el Curso 2006.*
- 5.5. La formación de profesores y de padres.
 - 5.5.1. *Formación del profesorado.*
 - 5.5.2. *Formación de padres.*
- 5.6. La selección del profesorado.
- 5.7. Las Administraciones educativas y los planes de impulso de la calidad.

- **6. Situación actual de la evaluación de la calidad en las distintas comunidades autónomas.**

- 6.1. Evaluación de la inspección sobre el área de Matemáticas.

- **7. Experiencias relacionadas con el tema de estudio remitidas por los Consejos Escolares.**

- *Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables.*

5. El impulso de la calidad educativa

Resulta evidente, y así lo hizo explícito la Unión Europea en su reunión de Lisboa en 2003, que la educación de calidad es un factor decisivo en los avances sociales y en la calidad de vida de las gentes, revelándose como elemento indispensable para el óptimo aprovechamiento de ese caudal colectivo de prosperidad que ha sido denominado «sociedad de oportunidades» y, por ende, para el adecuado progreso de la persona y de los pueblos.

Debido a esa radical importancia de la educación, las administraciones educativas y las propias familias sienten la imperiosa necesidad de poner en marcha estrategias evaluativas sobre el conjunto del sistema educativo, sus complejos procesos, sus plurales agentes y sus resultados para diagnosticar en qué medida y con qué calidad se prepara a las nuevas generaciones para afrontar con éxito las exigencias y los desafíos de esa prometedora «sociedad de oportunidades».

Por todo ello, y desde la óptica de un Consejo Escolar, parece obvio que se debiera alentar una metodología que permita desarrollar un análisis participativo y de implicación efectiva y creativa de la entera comunidad escolar (instituciones, Administración, centros educativos, asociaciones de padres y de alumnos, municipios, etc.), donde los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad, en la detección de problemas y necesidades y en la elaboración de propuestas y soluciones.

5.1 y 5.2. Los planes de mejora en los centros educativos

Son muchos y muy variados los modelos a los que el universo educativo acude en orden a obtener un buen diagnóstico de su realidad, de sus necesidades y de las medidas necesarias que debería adoptar para su mejora.

Uno de los más comunes es el modelo EFQM que nace en 1988, cuando 14 empresas europeas se asocian creando la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad —EFQM—. Desde ahí se establecieron directrices y

criterios que pudieran ser utilizados por distintas organizaciones en la evaluación de sus propios esfuerzos y en la consecución de una mejora de la calidad. A ello se le conoce como el Modelo Europeo de Excelencia EFQM-EOQ

Este modelo está siendo utilizado por numerosos centros educativos de la región que buscan establecer una radiografía de la evaluación de los servicios prestados desde las personas que tienen un conocimiento más profundo de ellos, y, tras ello, dotarse de las propuestas de mejora que sean realistas y abordables, aquéllas más necesarias y más urgentes de llevar a la práctica.

Además de los procesos evaluativos que establecen los propios centros educativos, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha puesto en marcha planes específicos de mejora como los que se desarrollan a continuación:

5.1.1. Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios

El desafío de la mejora educativa concierne a la sociedad, a la Administración, a las familias y a los propios centros. Pero es un hecho cierto que no todos nuestros colegios e institutos se hallan en las mismas condiciones para obtener buenos resultados escolares. Por su ubicación, por su historia o por otras causas de origen social, por lo general complejas, algunos centros de nuestra comunidad se encuentran en circunstancias más difíciles que se traducen, con frecuencia, en situaciones de desventaja educativa de sus alumnos y amenazan el principio de igualdad de oportunidades, entendido éste en un sentido no meramente formal. Por tal motivo, se hace necesario modular el apoyo y la intervención de

la Administración regional, de modo que éstos sean tanto más intensos cuanto mayores fueren las dificultades y las necesidades de los centros docentes, detectadas de acuerdo con criterios objetivos. Es ésta una exigencia de la equidad cuya atención permitirá, además, mejorar los resultados educativos de la comunidad en su conjunto.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en su artículo 41.1 encomienda a las Administraciones educativas la adopción de procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en los cuales resulte necesaria una intervención educativa diferenciada.

De conformidad con estos planteamientos, y sin perjuicio de las actuaciones de compensación educativa que con carácter general se lleven a cabo, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha concebido un *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios* dirigido a aquellos centros que, de acuerdo con una serie de indicadores objetivos definidos por la Administración educativa, requieran una atención preferente.

La política elegida para el desarrollo de dicho Plan se apoya en la antes citada Ley Orgánica en cuyo artículo 67.4 establece lo siguiente:

«Las Administraciones educativas promoverán acuerdos o compromisos con los centros para el desarrollo de planes y de actuaciones que comporten una mejora continua tanto de los procesos educativos como de los resultados».

El marco normativo vigente pone, pues, a disposición del referido Plan regional un instrumento que resulta especialmente pertinente para el logro de sus finalidades. Se trata de

Programas de Mejora acordados entre cada centro y la Consejería de Educación que conllevan la asunción por ambas partes de una serie de actuaciones y de compromisos específicos. Dicho enfoque reconoce el papel esencial de los centros educativos en su propia mejora, en la identificación de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles y en la movilización de los esfuerzos personales e institucionales que sean necesarios para el logro de objetivos educativos deseables, de acuerdo con una voluntad decidida de mejorar. Se integran en el citado enfoque actuaciones desde la Administración hacia los centros y desde éstos hacia la Administración, con el propósito de lograr la máxima efectividad posible en el uso de los recursos y en la obtención de los resultados.

De acuerdo con los principios anteriores y con carácter experimental se establecen las condiciones de desarrollo y aplicación del *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios*, según las siguientes instrucciones:

PRIMERA: Objetivos generales

1. Reforzar los principios de calidad y de equidad en la acción educativa del Gobierno de la Comunidad de Madrid.
2. Mejorar la calidad de la educación mediante actuaciones dirigidas a centros docentes.
3. Modular el apoyo y la intervención de la Administración regional, de modo que éstos sean tanto más intensos cuanto mayores fueren las dificultades y las necesidades de los centros.
4. Promover acuerdos o compromisos entre la Administración y aquellos centros que requieran una

atención preferente y específica, a fin de facilitar su mejora educativa.

SEGUNDA: Centros Públicos Prioritarios

1. Los centros así considerados serán los destinatarios del Plan de Mejora de la Calidad.
2. A tales efectos, se considerarán Centros Públicos Prioritarios aquellos que reuniendo dos o más de las siguientes circunstancias, baja demanda del centro por parte de las familias, alto porcentaje de profesores no definitivos, alto porcentaje de inmigrantes, porcentaje elevado de alumnos de etnia gitana, alto porcentaje de ayudas de comedor destinadas a familias que reciben la renta mínima de inserción, problemas de convivencia y alto porcentaje de alumnos que no se gradúan en la Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años, acuerden con la Consejería de Educación un *Programa de Mejora*.
3. No obstante lo dispuesto en el punto anterior, las Direcciones de Área Territorial podrán proponer de forma justificada a esta Viceconsejería la consideración de Centro Público Prioritario para otros que por su problemática específica deban beneficiarse, en todo o en parte, de las actuaciones educativas diferenciadas que se establecen en las presentes instrucciones.

TERCERA: Selección de los centros

1. Los centros descritos en la instrucción SEGUNDA serán invitados por la Consejería de Educación, de

forma individualizada, a incorporarse al Plan con las condiciones generales que se establecen en las presentes instrucciones y las específicas que en cada caso se acuerden con el centro.

2. Los Directores de los centros a los que se refiere el punto anterior, previa aprobación, en su caso, del Claustro de profesores, comunicarán por escrito a la Consejería de Educación su voluntad de participar en el referido Plan regional.
3. Con el fin de facilitar la incorporación a dicho Plan del mayor número posible de los centros públicos considerados como prioritarios, el proceso de adscripción quedará abierto sin que medie la publicación de una convocatoria específica.

CUARTA: Naturaleza de los compromisos entre los centros y la Administración

1. La Consejería de Educación contempla un repertorio de medidas de apoyo a los centros para promover su mejora educativa que pueden enumerarse en los siguientes términos:
 - a) Medidas centradas en la institución escolar:**
 - Intensificación de las acciones de los Servicios de Orientación y Educación Compensatoria, en su caso.
 - Prioridad en el refuerzo puntual de las plantillas de profesorado y PAS, según necesidades, y otro personal colaborador mediante convenios con otras instituciones.
 - Mejora de las *ratios* profesor/alumno y alumno/profesor.

- Vinculación con otros programas de la Consejería de Educación para la mejora de la convivencia en los centros.
- Ampliación del horario de Biblioteca con personal de apoyo.
- Dotación económica adicional para gastos de funcionamiento del centro.
- Prioridad en la mejora de mobiliario, equipamiento didáctico y dotación de bibliotecas escolares.
- Prioridad en la inversión y gastos de mantenimiento, pintura y mejora del aspecto físico del centro.
- Prioridad para la concesión de proyectos de compensación externa.
- Apoyo a programas específicos de actividades extraescolares.

b) Medidas relativas a las relaciones del centro educativo con las familias:

- Apoyo a la mejora de la comunicación entre centro y familia a fin de trabajar coordinadamente para lograr que los alumnos alcancen los objetivos educativos previstos.
- Apoyo al fomento de la participación y colaboración de las familias en las actividades extraescolares del centro educativo.

c) Medidas relativas a la interacción del centro educativo con su entorno cultural, educativo e institucional:

- Fomento de actividades deportivas, musicales, artísticas y culturales.

- Promoción de actividades de patrocinio y asociación en las Universidades madrileñas, organismos de Investigación, Museos, Teatros, Orquestas, empresas, etc.
- Apoyo a la cooperación e intercambio de experiencias con otros centros pioneros en la mejora de la calidad en la Comunidad de Madrid, en el resto de España o en el extranjero.
- Fomento de la coordinación en los Servicios Sociales municipales, otras Consejerías y entidades sin ánimo de lucro que trabajen en la zona en la que está ubicado el centro.
- Fomento, en los Institutos, de la cooperación con las Empresas ubicadas en la misma zona.

d) Medidas relativas al profesorado:

- Catalogación de los puestos de trabajo como de difícil desempeño si la primera evaluación anual externa resultara positiva, lo que implica que obtendrían puntuación doble cuando participen en concursos de traslados.
- Acceso preferente a la formación permanente y participación en planes específicos de formación.
- Actuaciones que contribuyan a mejorar su carrera profesional.

e) Medidas de apoyo para la elaboración de los *Programas de Mejora* en los términos que se describen en los instrucciones QUINTA, SEXTA y UNDÉCIMA.

f) Cuantas otras puedan acordarse entre el centro y la Administración de conformidad con las finalidades y los objetivos del Plan y en función de cada problemática específica.

2. Por su parte, los centros educativos se comprometen a:
 - a) Dotar al centro de un impulso decidido de mejora y mantenerlo durante, al menos, cuatro cursos escolares.
 - b) Colaborar con la Administración en las tareas de evaluación externa de los procesos y de los resultados, que se determinen como parte sustantiva del proceso de mejora.
 - c) Elaborar el *Programa de Mejora* al que se refiere la instrucción QUINTA y aplicarlo.
 - d) Constituir, bajo el liderazgo del Director y en torno al equipo directivo, un grupo de apoyo que coordine e impulse las actuaciones previstas en el *Plan* y movilice los esfuerzos de todas las partes implicadas.
3. En ningún caso la participación de un Centro Público Prioritario en el Plan deberá conllevar el incremento de la proporción de alumnos con dificultades especiales, inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, alumnos con desfase curricular de más de dos años y alumnos con desventaja sociocultural.

QUINTA: Articulación del compromiso.

El Programa de Mejora

1. Los compromisos entre cada centro participante en el Plan y la Administración a la que se refiere la ins-

trucción CUARTA se articularán en torno a un *Programa de Mejora*.

2. Las características básicas de un *Programa de Mejora* son las siguientes:
 - a) Ha de estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas de mejora que se consideren prioritarias.
 - b) La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva.
 - c) Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos y evaluables al final de cada curso escolar, sin perjuicio del carácter cuatrienal del Programa.
 - d) El Programa ha de explicitar los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstas, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios —ordinarios y con cargo al Plan—, un calendario para su cumplimiento y una previsión de su seguimiento y de su evaluación.
 - e) Ha de implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la Dirección del centro.
3. Los *Programas de Mejora* comportan una implicación singular de los diferentes niveles de la Administración educativa regional en la mejora continua de aquellos centros que se acojan al Plan. Por consiguiente, las diferentes Direcciones de Área Territorial y el Coordinador del Plan, aportarán a cada centro, en función de sus circunstancias y necesi-

dades, la asistencia técnica, la orientación y el apoyo institucional que fueren precisos para la correcta elaboración del *Programa*.

SEXTA: Actuaciones preparatorias

1. Los Directores de las Áreas Territoriales en las que estuvieren ubicados aquellos Centros Públicos Prioritarios dispuestos a participar en el Plan impulsarán las actuaciones preparatorias necesarias para facilitar la elaboración por los propios centros de sus *Programas de Mejora*.
2. Para el desarrollo homogéneo de lo dispuesto en el apartado anterior, los Jefes de los Servicios de la Inspección Educativa de las diferentes Direcciones de Área Territorial, junto con el Coordinador del Plan, definirán un protocolo de orientación y apoyo a los centros para la elaboración de sus *Programas de Mejora*, para su aplicación y para su evaluación. Dicho protocolo deberá conciliar, armónicamente, la consideración de las iniciativas del centro y la garantía de rigor y calidad exigible a la definición de cada uno de los *Planes*.
3. La actuación a la que se refiere el apartado 2 de la presente instrucción deberá incluirse en el Plan General de Actuación de los Servicios de Inspección Educativa.
4. Asimismo, y con el fin de facilitar las tareas de evaluación previstas en la instrucción NOVENA, establecerán un conjunto común y significativo de indicadores que permita valorar los avances de los centros participantes sobre una base homogénea.

5. Los Directores de Área Territorial establecerán el reparto de tareas entre los Servicios de Inspección Educativa y las Unidades de Programas Educativos, de conformidad con sus funciones respectivas, y asignarán a dicho Plan a los funcionarios de ambos servicios que considere oportuno con el fin de garantizar la relación con los centros, así como la necesaria coordinación de las actuaciones.

SÉPTIMA: Aceptación del Programa de Mejora

1. Una vez concluidas las actuaciones preparatorias y elaboradas las correspondientes propuestas de *Programas de Mejora*, dichas propuestas serán aprobadas por los Claustros y ratificadas por los Consejos Escolares de los centros que las remitirán a la Viceconsejera de Educación a través de los correspondientes Directores de Área Territorial.
2. La Viceconsejera, en nombre del Consejero de Educación, procederá a la aceptación de cada *Programa de Mejora* por la Administración educativa regional, previo informe favorable del correspondiente Director Territorial de Área y del Coordinador del Plan.
3. En el caso de que algún *Programa* no fuera aceptado en primera instancia por la Administración, se pondrán, de nuevo, en marcha los mecanismos de orientación previstos a fin de ayudar al centro a corregir las deficiencias observadas.
4. La aceptación del *Programa* por la Viceconsejería será comunicada al centro correspondiente y servirá para sellar el compromiso por la mejora educativa entre el centro docente y la Administración que

se extenderá a lo largo de cuatro cursos académicos, sin perjuicio de la prórroga o prórrogas que se pudieran acordar.

5. La versión definitiva del *Programa* se incorporará, a todos los efectos, a la Programación General Anual del centro.

OCTAVA: Seguimiento

1. La Inspección educativa y el equipo directivo acordarán la forma de realizar un seguimiento de la ejecución del *Programa* que contará, al menos, con una actuación conjunta por trimestre. Dicha actuación tendrá un carácter formativo y servirá para asentar, o reorientar en su caso, las acciones emprendidas por el centro hacia los objetivos definidos en el *Programa*.
2. Los Jefes de Servicio de la Inspección Educativa y de la Unidad de Programas de las correspondientes Direcciones de Área Territorial, un miembro del Gabinete Técnico del Consejero de Educación y el Coordinador del Plan, constituirán una Comisión de Seguimiento del Programa que analizará trimestralmente y al finalizar el curso la información de los inspectores sobre el desarrollo de los *Programas* y supervisará el proceso en su conjunto.

NOVENA: Procedimientos de evaluación

1. La evaluación constituye un instrumento insustituible para la mejora, pues permite identificar los errores y los aciertos y aproxima el comportamiento de los centros educativos al de organizaciones inteligentes,

capaces de corregir sus fallos y de aprender de la experiencia. Por tal motivo, las acciones de evaluación, tanto interna como externa, constituyen un elemento fundamental del desarrollo de los *Programas*.

2. En lo relativo a las evaluaciones internas se deberán contemplar una evaluación inicial o de diagnóstico sobre las áreas de mejora que sean consideradas por el centro prioritarias, de acuerdo con su visión de la correspondiente problemática. Dicha evaluación podrá ser cuantitativa, cualitativa o mixta.

Al finalizar cada curso escolar, el equipo directivo del centro evaluará el desarrollo de los procesos, el grado de consecución de los objetivos y el grado de avance del *Programa*. Dicha evaluación deberá apoyarse, el menos, en un análisis efectuado sobre un conjunto de indicadores que permita detectar los avances sobre una base objetiva. Asimismo, se aplicará un cuestionario destinado a evaluar la percepción que sobre la mejora tienen los diferentes componentes de la comunidad educativa.

3. A la vista de la información disponible, se analizarán las causas de los aciertos y de los errores y se tomará todo ello en consideración para desarrollar las actuaciones propias del *Programa* a lo largo del curso siguiente.
4. La Inspección de Educación, al final de cada curso, efectuará una evaluación externa del desarrollo del *Programa de Mejora* tomando en consideración tanto los procesos e implicación del personal como los resultados, con vistas a determinar qué centros han desarrollado adecuadamente su *Programa*. Sin perjuicio de la integración en la evaluación externa

de otros elementos de valoración, se hará referencia, en todo caso, al comportamiento del centro respecto del conjunto común de indicadores de resultados definidos en la instrucción SEXTA.3.

5. Si la evaluación externa de un centro resultase negativa, se procederá, por parte de la Administración, a reforzar la orientación de acuerdo con su equipo directivo. En el caso de que un centro fuera evaluado negativamente dos veces por la Administración quedará suspendido su *Programa de Mejora*.
6. Los Directores de Área Territorial, al finalizar cada curso escolar, remitirán a la Viceconsejería de Educación un breve informe que contendrá:
 - a) Una valoración cuantitativa y cualitativa de la aplicación de los *Programas de Mejora* en su ámbito geográfico de gestión.
 - b) La relación de centros cuyo *Programa de Mejora* haya sido valorado negativamente por la Inspección Educativa.
 - c) La relación de centros que hayan desarrollado los mejores *Programas* con indicación explícita de su temática a efectos de su incorporación a las tareas de formación previstas en la instrucción UNDÉCIMA.1.c.

DÉCIMA: Adendas anuales a los Programas de Mejora

1. Con el propósito de dotar a los *Programas de Mejora* y a los propios centros de la flexibilidad necesaria para poder tomar en consideración los resultados de la experiencia y de la evaluación, se podrá proponer a la Administración, de forma justificada,

algunas modificaciones al Programa inicial en el caso de que se considerara necesario por los centros educativos.

2. Dichas modificaciones se redactarán como adendas, incorporarán las nuevas necesidades o compromisos, serán añadidas al Programa inicial y surtirán sus mismos efectos.
3. Para su aceptación por la Viceconsejería se requerirá un informe favorable del correspondiente Director de Área Territorial.

UNDÉCIMA: Formación del Profesorado

1. La formación del profesorado constituirá un elemento fundamental de apoyo a los centros. A tal fin, la Dirección General de Ordenación Académica organizará actividades de formación en torno a tres ejes temáticos básicos:
 - a) Metodología de elaboración de Programas de Mejora.
 - b) Procedimientos de evaluación de Proyectos.
 - c) Transferencia de buenas prácticas entre centros educativos de problemáticas similares.
2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el punto anterior, se organizarán actividades de formación que den respuesta a las necesidades educativas específicas de los centros que participan en el Plan. Dichas actividades se realizarán a propuesta de los equipos directivos con el asesoramiento de la Inspección educativa y de la Unidad de Programas Educativos.
3. Asimismo, se podrán organizar estancias e intercambios de experiencias con otras Comunidades Autónomas.

mas y con otros países de la Unión Europea que hayan desarrollado actuaciones análogas.

DUODÉCIMA: Comisión de Dirección del Plan

1. Además de las actuaciones y de los órganos de seguimiento previstos en la instrucción SÉPTIMA, se constituirá una Comisión de Dirección del Plan presidida por la Viceconsejera de Educación, o persona en quien delegue, y de la que formarán parte las Direcciones Generales concernidas, el Gabinete Técnico del Consejero de Educación, la Subdirección General de Inspección Educativa, el Director de Área Territorial de Madrid Capital, en representación de las distintas Direcciones de Área Territorial, y el Coordinador del Plan que actuará como Secretario de la misma.
2. Corresponderá a dicha Comisión la dirección, coordinación y valoración del desarrollo del Plan al elevado nivel que le es propio.
3. Se reunirá tantas veces como su Presidenta lo estime necesario y, al menos, una vez al año, después de celebrada la reunión de final de curso de la Comisión de Seguimiento del Plan prevista en la instrucción OCTAVA.

5.1.2. Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables

Partiendo de los datos facilitados por la Inspección Educativa, en el curso 2003-2004, según los cuales el 6,6% de los alumnos de 6.º de Educación Primaria debe repetir curso y, sin em-

bargo, el 16,1% suspende Lengua y el 17,2% Matemáticas, así como del hecho manifiesto en Educación Primaria, los alumnos son, por lo general, más receptivos, se relacionan mejor con sus profesores y resulta más sencillo interesarles por aprender, se pensó que tomando medidas en los años de Educación Primaria que permitan asentar bien los conocimientos esenciales lingüísticos y matemáticos, se podría reducir considerablemente el fracaso escolar.

Por ello, el 10 de mayo de 2005 se realizó por primera vez en la Comunidad de Madrid la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), cuyos objetivos, desarrollo y resultados aparecen recogidos en el apartado séptimo de este documento.

Los resultados de la prueba de CDI han permitido a la Consejería de Educación detectar las mayores dificultades y carencias que los escolares de la Comunidad de Madrid presentan en las áreas de Lengua castellana y Matemáticas. Dificultades que se refieren, fundamentalmente, a la comprensión lectora, a la ortografía, al cálculo y a la resolución de problemas relacionados con la aritmética básica. En virtud de ello la Consejería de Educación, con el objeto de lograr una mejora en la obtención de conocimientos y destrezas en la población escolar de la Comunidad de Madrid, ha elaborado el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables que señala que se llevarán a cabo las siguientes medidas y actuaciones:

- **PRIMERA. Medidas de refuerzo de los conocimientos y destrezas indispensables**
 - La Consejería de Educación dictará instrucciones para la inclusión de medidas de refuerzo de

los conocimientos y destrezas indispensables en el plan de fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora y en las programaciones didácticas de las áreas, así como para la evaluación de dichas medidas.

- **SEGUNDA. Publicación de estándares**

- La Consejería de Educación publicará los estándares o niveles de matemáticas y lengua que los escolares deben alcanzar en cada uno de los ciclos de Educación Primaria.

- **TERCERA. Evaluaciones de diagnóstico**

- Al finalizar el 4.º curso de Primaria y el 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, se celebrarán evaluaciones de diagnóstico que tendrán carácter interno para todos los alumnos y externo para una muestra convenientemente seleccionada y que consistirán en pruebas elaboradas por la Consejería de Educación dirigidas a todos los alumnos sobre contenidos «curriculares» en Lengua y Matemáticas, cuya adquisición les permita garantizar el aprovechamiento escolar durante los años de enseñanza obligatoria.

- Estas pruebas se realizarán con la finalidad de:

- a) Evaluar desde la Administración, de una forma global, el proceso de aprendizaje de los escolares de la Comunidad de Madrid.
- b) Ofrecer a cada centro la posibilidad de evaluar a todos sus alumnos de acuerdo con los estándares establecidos por la Administración. De esta forma, los propios profesores podrán controlar el aprovechamiento académico de sus alumnos, ponerlo en conoci-

miento de sus familias y tomar las medidas de refuerzo y apoyo necesarias para que se puedan cumplir los objetivos de la etapa.

- Las evaluaciones tendrán un doble carácter: Con las pruebas realizadas por muestras significativas de alumnos, corregidas y calificadas por la propia Administración, ésta llevará a cabo las evaluaciones globales; con el total de las pruebas, corregidas y calificadas en los propios centros, éstos llevarán a cabo la evaluación interna. A tal fin, la Consejería facilitará los criterios de corrección y calificación.

- **CUARTA. Prueba anual de CDI para 6.º de Primaria**

- En la fecha que cada año se determine, se realizará la Prueba de CDI para todos los alumnos de 6.º de Primaria de la Comunidad de Madrid.

- **QUINTA. Página web de recursos didácticos**

- La Consejería de Educación habilitará una página web con textos preparados y problemas de matemáticas que serán ofrecidos como recurso didáctico al profesorado.

- Esta página podrá enriquecerse con las aportaciones de los propios maestros.

- **SEXTA. Material de refuerzo de ortografía**

- La Consejería de Educación facilitará a todos los centros de Educación Primaria material didáctico en soporte informático especialmente diseñado para reforzar el aprendizaje de la ortografía.

- **SÉPTIMA. Premios a materiales didácticos**

- En la convocatoria al certamen de premios a materiales didácticos que la Consejería de Edu-

cación realiza anualmente, se primarán aquellos materiales que incluyan dictados preparados, comprensión de textos, fichas de aritmética y problemas matemáticos.

- **OCTAVA. Premios a proyectos de innovación**
 - La convocatoria de ayudas económicas y premios para la realización de proyectos de innovación contemplará fundamentalmente la elaboración de planes de mejora de las destrezas indispensables.
- **NOVENA. Formación del profesorado**
 - La mejora de las destrezas indispensables será línea prioritaria para la elaboración del plan anual de formación del profesorado.

5.3. Los Planes de Acción Tutorial. Tutoría y Orientación

La Orientación y la Tutoría, dentro de los recursos humanos de aprendizaje, suponen dos pilares fundamentales para conseguir una educación de calidad. Por ello, dichas funciones de orientación y tutoría deben implicar a todos y cada uno de los profesores, y muy especialmente a los profesores tutores que acompañan a los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos potenciar y garantizar una formación inicial del profesorado, para que alcance los objetivos marcados de cara a la acción tutorial.

Son elementos dinamizadores de este factor de calidad los siguientes:

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica son los responsables de la Orientación Educativa en las

etapas de Educación Infantil y Primaria. Están organizados en sectores, desarrollando el asesoramiento, apoyo y colaboración con el profesorado para la mejora de la calidad educativa, con especial dedicación a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Hay tres tipos de **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica** (E.O.E.Ps):

- **Atención Temprana.** Intervienen, principalmente, en las Escuelas Infantiles (0-6 años). Su función primordial es la de detectar precozmente al alumno con necesidades educativas especiales y prestarle la atención educativa temprana.
- **Generales.** Desarrollan su actuación en los centros de educación infantil y primaria (3-12 años). Constituyen un recurso de apoyo externo desarrollando una atención continuada a los centros y al profesorado, valorando las necesidades educativas de cada alumno y planificando actuaciones para la atención a la diversidad.
- **Específicos de Discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva y alteraciones graves del desarrollo.** Tienen competencias en la orientación específica de las discapacidades respectivas, en todas las etapas educativas. Su ámbito de intervención es regional.

Los Departamentos de Orientación, tal y como se recogen en el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el instituto para atender a la diversidad del alumna-

do tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que entre ellos puedan darse debido a su origen social o cultural.

Esta tarea entraña una gran complejidad, ya que su carácter necesariamente global y en buena medida compartido exige colaborar con los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente y participar en el conjunto de las decisiones pedagógicas del Instituto, que se van a recoger en los correspondientes Proyectos Curriculares, lo que hace necesario precisar los ámbitos prioritarios de intervención y el tipo de actuaciones más aconsejables en cada caso.

En cumplimiento de las funciones que el artículo 42 del mencionado Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria adjudica al Departamento de Orientación y a los profesionales que lo componen, la intervención en los tres grandes ámbitos interrelacionados que forman el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación se concreta en: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional, y la acción tutorial.

El Servicio de Educación Especial y Orientación Educativa es el responsable directo de la planificación y puesta en marcha de las actuaciones que permitan el correcto desarrollo de las competencias enunciadas.

Desde este Servicio y siempre en coordinación con los Servicios de Unidad de Programas Educativos se analizan anualmente las necesidades de asesoramiento, apoyo, actuaciones con alumnado y familias que el sistema educativo va planteando para mantener los mejores niveles de calidad educativa asumiendo los efectos en los centros de la cambiante realidad social.

Según este análisis y en el marco de la normativa relativa a funciones y estructura de los **Equipos de Orientación**

Educativa y Psicopedagógica, se elabora anualmente la circular de la Dirección General de Centros Docentes que dicta las prioridades de actuación y los formatos organizativos en que ésta debe desarrollarse. En este sentido se ha impulsado la opción de Atención Intensiva para colegios con determinadas características y se ha regulado una nueva respuesta educativa para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Todo ello dentro del planteamiento marco de la orientación educativa y psicopedagógica de la Comunidad de Madrid.

Se establecen igualmente los recursos necesarios para llevar a cabo dichas actuaciones tanto en los propios equipos, cuya plantilla se ha incrementado en un 32% desde el curso 2000-2001, como en los colegios en los que se han incorporado nuevos maestros de apoyo en ese período, regulándose con una reciente Resolución la organización y prioridades de dicho profesorado en el desarrollo de su intervención con el alumnado con necesidades educativas (*Resolución de 28 de julio de 2005 del director general de centros docentes por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial en la Comunidad de Madrid*).

A continuación se recogen algunos de los proyectos singulares que contribuyen al desarrollo y a la mejora de la acción tutorial y la orientación en nuestra región.

Actuación Intensiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

La generalización de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la práctica totalidad de

los Colegios, la concentración en algunos de ellos de alumnado con necesidades de compensación educativa, la percepción de especial dificultad por parte de determinadas comunidades educativas para alcanzar sus objetivos, entre otras, son realidades que están complicando el funcionamiento de los Colegios. En esas circunstancias la frecuencia de intervención semanal del Equipo de Orientación resulta insuficiente para abordar el asesoramiento dirigido a la puesta en marcha de procesos de cambio y mejora.

Para posibilitar una intervención de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica comprometida con las distintas realidades de los centros educativos de su sector, se ha establecido en la Comunidad de Madrid una modalidad de organización e intervención llamada de *Actuación Intensiva* (Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Curso 2001-2002) que contempla un incremento del tiempo de dedicación de los profesionales del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y un compromiso del Equipo Educativo del centro en relación al desarrollo de un proyecto concreto de mejora.

Dicho proyecto parte de la voluntad del centro de adecuar su actuación a las necesidades de su alumnado, por tanto va encaminado a la consecución de un cambio real, en un tiempo estimado de dos o tres cursos, con la implicación de todo el equipo educativo.

El orientador del equipo dedica su actividad en exclusiva a este centro con tres jornadas presenciales y una cuarta que puede ser también en el centro o emplearse en coordinaciones con servicios de sector, que se requiera para la atención al alumnado o el desarrollo del proyecto definido, así como para el trabajo con los Servicios de Unidad de Pro-

gramas Educativos e Inspección y con otros profesionales que estén desarrollando la experiencia. El profesor de la especialidad de Servicios a la Comunidad también participa en el diseño y el desarrollo del proyecto, al que dedica, al menos, una jornada semanal.

La atención intensiva en centros de sector debe ser entendida como una actuación de equipo. Los profesionales dedicados a un solo centro mantienen a todos los efectos su pertenencia al Equipo. Una vez finalizado el proyecto, los profesionales del Equipo revisarán la organización de su trabajo de acuerdo con la realidad del sector. Esta actuación tiene un carácter temporal y no implica que se mantenga esa frecuencia de atención por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica al centro, ni tampoco la continuidad de los profesionales que lo han desarrollado.

El desarrollo del proyecto que justifica la actuación intensiva será objeto de seguimiento y evaluación por parte del Servicio de Unidad de Programas Educativos, recabando para ello la colaboración del Servicio de Inspección.

Escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo

La escolarización del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo se viene produciendo, en nuestra región, en dos opciones: escolarización en aulas ordinarias con apoyo de profesores especialistas en algunas horas de la jornada, o escolarización en centros de educación especial.

Ambas opciones pueden ser válidas para parte del alumnado con este tipo de trastornos, pero la gran variabilidad de alteraciones que se presentan en los distintos síndromes

que se incluyen en esa categoría, ha supuesto para muchos de estos niños una atención educativa que no ha potenciado suficientemente sus capacidades y posibilidades de desarrollo personal.

Esta situación, puesta de manifiesto tanto por profesionales como por familias, viene siendo objeto de preocupación y trabajo de la Consejería de Educación desde antes de la asunción de competencias en materia de educación no universitaria.

Las señas de identidad del proyecto de integración preferente de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo son:

- El alumno estará escolarizado en el grupo que le corresponde por edad en un centro ordinario.
- El centro cuenta con un aula de apoyo para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, con un maestro de apoyo y un técnico educativo, así como material didáctico específico.
- La jornada escolar de cada alumno se distribuye entre estos dos espacios educativos, incrementando el tiempo en el aula de referencia en función de la progresión de cada alumno.

Escolarización Preferente para alumnado con discapacidad auditiva. Colegio «El Sol» Bilingüe Sordos/Oyentes

El colegio público de Educación Infantil y Primaria «El Sol» fue creado por la Consejería de Educación con el fin de llevar a cabo un proyecto educativo bilingüe de lengua de signos española y lengua castellana. Esta iniciativa forma par-

te de un proyecto más amplio: vertebrar una oferta educativa lo más normalizada e integradora posible para el alumnado entre 0 y 16 años con discapacidad auditiva escolarizado en centros públicos. El proyecto incluye la escolarización ordinaria de alumnado oyente, así como la escolarización combinada de alumnado con discapacidad auditiva y de escolarización específica.

Plan de Atención a la Diversidad

Las Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes, relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid, reflejan la necesidad de unificar las medidas de atención a la diversidad en torno a un Plan de Atención a la Diversidad elaborado en cada centro educativo para responder a las diferentes necesidades educativas que presenta su alumnado. Este Plan debe ser fruto del trabajo y de la reflexión conjunta y planificada de todo el centro: profesorado, órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación.

En este sentido, parece razonable ordenar y sistematizar un proceso de elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos.

El Plan de Atención a la Diversidad.

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tan-

to al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

Este Plan de Atención a la Diversidad se concretará en un documento en el que deberá constar: el análisis de la realidad actual de centro, la determinación de los objetivos a conseguir, las medidas que se llevarán a cabo para atender a la diversidad del alumnado y los recursos tanto humanos como temporales, materiales y didácticos, que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

Líneas generales y criterios para su elaboración.

El Plan de Atención a la Diversidad de un centro educativo es una actuación global que implica a toda la Comunidad Educativa y muy especialmente al profesorado del mismo, que a su vez integra, coordina y relaciona diversos recursos, programas, acciones y medidas. El Plan de Atención a la Diversidad permite superar, por tanto, la compartimentación y separación del profesorado por especialidades y entiende que es al profesorado del centro en su conjunto a quien le corresponde la responsabilidad de ofrecer la respuesta educativa más adecuada para cada alumno.

Estudio del Servicio de Inspección Educativa sobre la Tutoría y la Orientación Educativa

El Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital realizó un estudio sobre la Tutoría y Orientación Educativa del alumnado de Educación Primaria (colección Documentos de Tra-

bajo, número 2), que fue realizado en un total de 64 centros docentes públicos y en el que trabajaron 31 inspectores.

Interesa resaltar de este estudio las siguientes cuestiones:

1.º Actuaciones llevadas a cabo

- a) Comprobación de los documentos oficiales (Proyectos Educativos, Proyecto Curricular y Programación General Anual) y otros documentos que aludieran al tema en cuestión.
- b) Análisis de la tutoría y la Orientación educativa respecto al alumnado, individual y grupalmente, respecto a las familias y los registros e informes de los alumnos.
- c) Observación de la coordinación de la acción tutorial y la orientadora. Para ello se analizaron y valoraron la coordinación del Claustro y la Comisión de Coordinación Pedagógica, la Jefatura de Estudios y los tutores, el tutor con el resto de los maestros y los tutores con el EOEP.

2.º Conclusiones

2.1. Generales

- a) El resultado global admite una valoración aceptablemente positiva: 35 Centros (55% del total) son calificados con BIEN y 7 Centros (11%) con MUY BIEN. Asimismo, 16 Centros (25%) han sido calificados con SUFICIENTE, mientras que sólo 4 Centros (6%) han recibido la calificación de INSUFICIENTE y 2 Centros (3%) no pudieron ser calificados globalmente.

- b) Se aprecia que la tutoría y la orientación educativa de los alumnos en los Centros públicos de Educación Primaria se llevan a cabo más adecuadamente en su desarrollo que en su planificación en los documentos institucionales y que en las tareas de coordinación de las acciones. Este hecho parece revelar la resistencia de los maestros a reflejar por escrito sus decisiones y aun a planificarlas. De otra parte, sus comportamientos profesionales tienden al individualismo.

Cabe pensar que la acción tutorial y la orientación educativa mejorarían si se incrementaran y perfeccionaran su planificación y programación (tanto en los documentos institucionales como en los que pueda elaborar u obtener el centro) y la coordinación de las acciones y tareas de los diversos profesionales que tienden competencias para llevarlas a cabo.

- c) Se constata que existe una notable diferencia entre los centros cuando se trata de planificar y llevar a cabo la orientación y la tutoría de los alumnos, hecho que también se aprecia cuando se refiere a los distintos maestros de un mismo centro. Esto puede deberse a la escasa tradición para abordar sistemáticamente estas tareas, así como a la escasez de instrumentos precisos y operativos que favorezcan su planificación y puesta en práctica.
- d) La actitud mostrada por los maestros ha sido favorable a la realización de tareas encaminadas a mejorar la orientación y la tutoría de sus alumnos, manifestando su deseo de abordar estos asuntos de una forma más precisa y sistemática.

En este sentido, podemos afirmar que la realización del presente estudio ha supuesto, en un buen

número de Centros, un estímulo para reflexionar sobre estos temas y plantear su posterior desarrollo con mayor rigor y precisión.

2.2. Específicas

Las siguientes conclusiones están referidas a la generalidad de los centros, aunque no puedan aplicarse directa e inequívocamente a cada centro concreto y en su totalidad.

2.2.1. Aspectos que destacan positivamente

- Los principios generales de la tutoría y la orientación educativa están bien definidos y se insertan en el Proyecto Educativo del Centro.
- Las actuaciones respecto de las familias para tratar asuntos relacionados con la tutoría y el desarrollo educativo de los alumnos, especialmente a través de entrevistas individuales, son muy adecuadas y los maestros muestran una buena disposición para llevarlas a cabo.
- La orientación y la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje son acertadas.
- Los maestros realizan actuaciones favorables para la acogida de alumnos nuevos que se incorporan al Centro.
- Se fomentan correctamente actitudes participativas, de tolerancia y de solidaridad entre los alumnos.
- Los registros de datos sobre la evaluación continua de los alumnos son pertinentes, a pesar de que existe una gran diferencia de sistematización entre los diversos tutores.

- Existe un buen nivel de coordinación del tutor con el resto de los maestros que intervienen en el grupo de alumnos, especialmente en asuntos relacionados con la evaluación continua y final.
- Los tutores intervienen cuando se trata de conocer o solucionar conflictos de sus alumnos, mediando cuando es necesario.

2.2.2. Aspectos deficitarios o menos desarrollados

- En los documentos institucionales se aprecia escaso desarrollo del Plan de Acción Tutorial.
- Los Reglamentos de Régimen Interior están poco desarrollados, ocupándose preferentemente de asuntos de disciplina escolar.
- Los Planes de Acción Tutorial son demasiado genéricos y poco operativos para los tutores, constatándose una carencia significativa de instrumentos adecuados para su aplicación, así como una deficiente planificación de los tiempos para la tutoría y orientación de los alumnos.
- Escasa atención a los alumnos con rasgos de sobredotación intelectual.
- Los informes individualizados de evaluación contienen datos demasiado generales y con frecuencia no expresan medidas específicas de refuerzo o adaptación curricular cuando son necesarias.
- Se observa una deficiente coordinación de las tareas de orientación y acción tutorial por parte del Claustro de Profesores, la Comisión de Coordinación.
- Pedagógica e incluso la Jefatura de Estudios, lo que ocasiona, con demasiada frecuencia, que estas ta-

reas sean realizadas por los tutores según sus actitudes e iniciativas personales.

- La participación del Orientador del EOEP en la elaboración, desarrollo y revisión del Plan de Acción Tutorial y de la Organización de la Orientación Educativa es dispar entre los diferentes Centros.

3. Recomendaciones y propuestas de mejora

Dirigidas a los Centros docentes

- Actualizar el Reglamento de Régimen Interior (RRI) como parte integrante del Proyecto Educativo del Centro, previendo actuaciones específicas en el marco de la orientación educativa y de la tutoría.
- Elaborar un Plan de Acción Tutorial viable y práctico, en el que se prevea la incorporación de instrumentos y modelos específicos para su eficaz desarrollo y la adecuada planificación de los tiempos, incluyéndose dicho Plan en el Proyecto Curricular de Etapa.
- Mejorar el contenido de los informes individualizados de evaluación de los alumnos para que resulten más funcionales y puedan ser utilizados de modo más efectivo por los tutores que los reciban, permitiendo desarrollar con mayor eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje. Se propone que en tales informes se expresen, entre otros extremos, medidas de refuerzo o adaptación curricular cuando se requieran.
- Promover una mayor implicación de la Comisión de Coordinación Pedagógica y del Claustro de Profesores, y especialmente de la Jefatura de Estudios, en la coordinación de la orientación y la tutoría.

- Potenciar la coordinación, a través de la Jefatura de Estudios, de los tutores de un mismo Centro en cuanto al desarrollo de la orientación y la tutoría de los alumnos.
- Profundizar en aspectos normativos relacionados con la evaluación, la orientación y la tutoría de los alumnos.

Dirigidas a la Inspección Educativa

- Promover actuaciones de coordinación del Claustro de Profesores, la CCP, la Jefatura de Estudios, el EOEP y los tutores, supervisando los acuerdos adoptados y realizando el seguimiento de los procesos establecidos.
- Asesorar y colaborar con la Administración educativa en la reglamentación de actuaciones que contribuyan a la mejora de la Orientación y la Tutoría en los Centros docentes.
- Asesorar a los Órganos de Gobierno y de coordinación pedagógica para abordar las propuestas de mejora que deseen introducirse tras la oportuna evaluación interna del Plan de Acción Tutorial, tanto en su elaboración como en su desarrollo.
- Asesorar y orientar a los centros sobre los aspectos normativos y a los tutores sobre la documentación y el desarrollo del PAT.

Dirigidas a la Administración Educativa

- Revisar la normativa sobre el horario lectivo de los alumnos, pudiendo replantearse la posibilidad de

considerar en Educación Primaria una hora semanal (o quincenal) de dicho horario para realizar tareas de tutoría colectiva.

- Revisar la normativa en cuanto al número de reuniones que deban mantener los tutores con el grupo de padres a lo largo del curso.
- Aumentar el tiempo de permanencia del Orientador del EOEP en los Centros para posibilitar una mejor integración en la vida de los mismos y mayor eficacia de su intervención, tanto en las actuaciones de elaboración como en las de desarrollo y revisión de la Organización de la Orientación Educativa y del Plan de Acción Tutorial.

5.4. La participación de la comunidad educativa

Es ya un afortunado axioma, aunque resulte necesario revitalizarlo cada día, el sostener que la participación constituye un instrumento esencial que puede incidir de manera significativa en la mejora educativa. También es un aserto mil veces pronunciado que para participar es necesario un proceso formativo que procure un adecuado conocimiento del universo educativo y la adquisición de aquellas estrategias y habilidades que son imprescindibles para comunicarse e interactuar, como paso previo y obligado al ejercicio de funciones de índole específicamente participativa.

Sólo así se convierte la participación en un factor de calidad, es decir, un elemento valioso que puede incidir muy positivamente en el desarrollo y eficacia del proceso educa-

tivo, fomentando no sólo una escuela más creativa, dinámica y estimulante, sino también una sociedad más justa y solidaria.

Como es bien sabido, aunque la Constitución española de 1978 ya incluía en su artículo 27.4 el derecho a *«la participación de todos los sectores afectados en la educación»*, es sobre todo a partir de la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) cuando la participación ocupa un lugar de relevancia en la legislación educativa, señalando en su artículo 27 que los poderes públicos deberán garantizar *«el ejercicio efectivo del derecho a la educación [...] con la participación de todos los sectores afectados»*.

Asimismo, en artículos posteriores, la citada ley se refiere a una serie de órganos institucionales creados para el ejercicio efectivo de esta participación formal: Conferencia Sectorial, Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares Autonómicos, Consejos Escolares Territoriales y Municipales y Consejos Escolares de Centro.

Como complemento a la labor que realizan estas instituciones y desde el reconocimiento de la existencia de otras formas de participación que se desarrollan en el ámbito educativo (claustros, reuniones de delegados, actuaciones de las APAs en los Centros, etc.), el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid elabora y aprueba anualmente en su Comisión Permanente un Plan Anual de Fomento de la Participación que tiene como objetivo último el de implicar a las comunidades educativas en la promoción, extensión y mejora de la educación en nuestra región. Se reseña a continuación el Plan para el año 2006 que ha sido aprobado en sesión de la Comisión Permanente celebrada el día 22 de febrero de 2006.

5.4.1. Plan de Actuación de Fomento de la Participación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para el año 2006

Este apartado se encuentra recogido en el apartado 6 de esta Memoria.

5.5. La Formación de profesores y de padres

5.5.1. La formación de profesores

La Formación Permanente del Profesorado es un factor esencial para conseguir la mejora de la calidad de la educación. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, declaran la Formación Permanente como un derecho y una obligación del profesorado en ejercicio, al tiempo que establecen los principios en que se funda.

De este contexto normativo se desprende que la formación permanente del profesorado es un objetivo prioritario de cualquier política educativa, puesto que en el impulso de la calidad de la educación un buen ejercicio profesional de los docentes resulta imprescindible.

A partir del Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, sobre la transferencia de funciones y servicios de la Administración del Estado, la Comunidad de Madrid ha desarrollado su propia normativa en el campo de la educación y ha conñado la responsabilidad de la formación del profesorado a la Dirección General de Ordenación Académica, que la ejer-

ce a través de la Subdirección General de Formación del Profesorado.

A tal fin, se creó la red de centros de formación, que se estructura en dos ámbitos: regional y territorial.

Ámbito regional

Los centros de formación del profesorado de ámbito regional tienen un carácter singular, dependen directamente de la Subdirección General de Formación del Profesorado y planifican y desarrollan actividades dirigidas a todo el profesorado de centros sostenidos con fondos públicos y que imparte enseñanzas escolares.

Actualmente son cuatro:

- Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias».
- Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia «El Valle».
- Centro de Formación Ambiental.
- Centro de Intercambios Escolares.

El Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» imparte y gestiona actividades formativas de carácter especial, bien por su índole innovadora y experimental, bien por dirigirse a colectivos específicos de profesores. La organización de las actividades se estructura en 7 Departamentos. El personal de formación está constituido por 30 asesores y el Director.

El Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia «El Valle» tiene como finalidad la planificación, gestión e impartición de actividades formativas dirigidas

a maestros y educadores que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la protección de la infancia y la adolescencia en centros de Educación Infantil y en Residencias de atención a la infancia y adolescencia. La organización de actividades se gestiona a través de 3 Departamentos, con 13 asesores de formación en el ámbito de la protección a la infancia y la adolescencia y la Directora.

Los Centros de Formación Ambiental tienen como objeto la ampliación del espacio educativo por medio de la realización de experiencias didácticas con los alumnos, con el fin de mejorar su conocimiento del medio ambiente e inculcarles la necesidad de su mantenimiento y mejora. El número total del personal de estos centros es de 17, con 3 directores.

El Centro de Intercambios Escolares lleva a cabo las actividades correspondientes a los Programas «Escuelas Viajeras» y «Encuentros Literarios», en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, y los Intercambios Escolares, mediante una convocatoria de la Consejería de Educación.

Ámbito territorial

Los de ámbito territorial se denominan Centros de Apoyo al Profesorado. Desarrollan sus actividades, preferentemente, en el ámbito geográfico que tienen asignado, sin perjuicio de la cooperación con otros centros, servicios e instituciones. Dependen también orgánicamente de la Dirección General de Ordenación Académica y, funcionalmente, de la Subdirección General de Formación del Profesorado, que delega su coordinación en los Servicios de las Unidades de

Programas Educativos de las Direcciones de Áreas Territoriales, de las que reciben un importante apoyo.

Se han creado 28 centros, distribuidos en las 5 Direcciones de Área Territorial del siguiente modo:

Madrid-Capital	8
Madrid-Norte	3
Madrid-Sur	9
Madrid-Este	5
Madrid-Oeste	3

En función del número de centros escolares y de los niveles educativos que en ellos se imparten, así como del número de profesores y personal de otros servicios de apoyo, estos centros de formación se clasifican en tres tipos: I, II y III, de menor a mayor, que determinan el número de asesores de formación correspondiente a cada uno de ellos. El número total de asesores de formación es de 225 a los que se añaden 28 directores.

Las actividades de formación que organizan estos centros tienen como destinatarios a los docentes que, preferentemente de su ámbito de actuación, imparten enseñanzas escolares; también proporcionan el acceso a los recursos didácticos disponibles y a su elaboración, lo que contribuye notablemente a la eficacia de la labor profesional del profesorado.

Todos los centros, tanto regionales como territoriales, elaboran sus planes de actividades, basándolos en las líneas prioritarias que la Dirección General de Ordenación Académica establece para el cumplimiento de su política de formación, y en las necesidades específicas de cada centro, observadas a través de procedimientos variados aplicados especialmente entre los meses de marzo y septiembre. Los repre-

sentantes de formación de los centros escolares en los CAP, las visitas de los asesores a sus centros educativos, la evaluación de las actividades llevadas a cabo, y las necesidades y demandas señaladas por los centros escolares suministran la información necesaria para planificar su oferta formativa, en coherencia con las directrices que reciben de la Administración.

Los principios que sirven para la elaboración de los Planes de actuación se pueden resumir en: la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza –aprendizaje, el estímulo a la innovación en la planificación de las actividades, la adecuación a las peculiaridades de cada lugar, la participación del mayor número de profesores, la atención a la diversidad y la valoración del trabajo en equipo.

Por otra parte, con el fin de facilitar el acceso a la formación y enriquecer la oferta de la formación, la Dirección General de Ordenación Académica mantiene convenios de colaboración con 59 instituciones de la Comunidad de Madrid, sin fines de lucro y de reconocido prestigio, como la Universidad Carlos III, la Fundación General de la Universidad Complutense, Universidad Pontificia de Salamanca-Campus de Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Antonio de Nebrija, Colegio de Doctores y Licenciados, sindicatos de profesores, etc.

También con el objeto de fomentar y facilitar la formación del profesorado y como complemento a las actuaciones que se ofrecen en los Centros de la Red de Formación e Instituciones con convenio, la Consejería de Educación concede ayudas económicas individuales para que el profesorado participe en actividades elegidas libremente.

Los datos globales de las actividades desarrolladas en el pasado curso escolar 2004/2005 han sido los siguientes:

Centros de Formación del Profesorado (regionales y territoriales)

N.º de actividades:	3.113
N.º de asistentes:	56.694
N.º de horas:	94.906

Entidades colaboradoras con convenio

N.º de actividades:	1.303
N.º de asistentes:	25.785
N.º de horas:	42.135

TOTALES

N.º de actividades:	4.416
N.º de asistentes:	82.479
N.º de horas:	137.041

Para finalizar este breve informe, cabría señalar algunos aspectos en que sería necesario insistir para alcanzar nuevas mejoras en el desarrollo del programa de formación del profesorado. Cabría, así, mejorar los instrumentos de detección de necesidades para que nos revelen las auténticas carencias formativas del profesorado, más allá de las preferencias que ellos mismos manifiestan; empezar a aplicar criterios de evaluación de resultados frente a la mera constatación de asistencias; conocer más profundamente los perfiles profesionales de los ponentes, o favorecer la espontaneidad del profesorado en la elección de campos de formación frente a la obligatoriedad o necesidad imperiosa de tenerse que formar.

5.5.2. La formación de padres

Si en un capítulo anterior (5.4) se veía la necesidad de fomentar la formación de cara a poder ejercitar con acierto y soltura el derecho y el deber de participar, es obvio que los padres y las madres, conscientes de las dificultades, condiciones, oportunidades y retos que la sociedad actual ofrece, deben encarar una formación permanente que les ayude a proveer-

se de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o a modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos e hijas y erradicar los que se consideran negativos.

Siempre se acude al aserto reiterativo de que el oficio de ser padre o madre no se aprende en ningún sitio y que, sin embargo, es una de las tareas más delicadas y más difíciles. Ello obedece tanto a la complejidad que rodea al desarrollo en nuestras modernas sociedades industriales como a un aumento en el interés de los padres por mejorar, en la medida de sus posibilidades, las condiciones de crecimiento de sus hijos e hijas.

Por ello, es patente que padres y madres deben esforzarse por tratar de estar a la altura de lo que los nuevos tiempos exigen en materia educativa, afrontando su formación como el desarrollo de aquellos valores, estrategias y habilidades que les capaciten para educar a sus hijos.

Un buen número de los programas de formación de padres se aproxima al modelo de las **Escuelas de Padres** que persiguen fundamentalmente los siguientes objetivos:

1. Informar, asesorar y orientar a los padres sobre el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño.
2. Estimular su participación en el aprendizaje y experiencias escolares del niño.
3. Enseñarles técnicas y aptitudes específicas sobre el aprendizaje infantil y el control del comportamiento.
4. Prevenir problemas en el desarrollo del niño o en las relaciones familiares.
5. Ofrecer asesoramiento y rehabilitación a las familias que presenten problemas en el desarrollo de sus hijos o en las relaciones familiares.

6. Asesorar a los padres de niños de educación especial.
7. Proporcionar apoyos sociales en la comunidad.
8. Estimular y apoyar las iniciativas de interés especial promovidas por los padres.

No obstante, es obvio que, además de esta formación de los padres y madres en orden al mejor acompañamiento del crecimiento armónico de sus hijos e hijas, interesa sobremanera resaltar el interés de los padres y madres por formarse en el **ejercicio de la participación**, entendida ésta como un valor medular de la sociedad democrática y —en el ámbito escolar— como una práctica eficiente que conduce a su implicación y colaboración en el quehacer educativo.

Escuela y Familia forman parte de un mismo proyecto educativo y es necesaria la suma de esfuerzos y la asidua cooperación para procurar el progreso integral del alumno y también la mejora del sistema educativo.

Por ello existen, y sin duda se deben implementar, un sinnúmero de iniciativas promovidas por las asociaciones de padres para profundizar en el aprendizaje de conocimientos y técnicas que fomenten la participación de los padres y las madres, capacitándolos para poder asumir eficazmente el ejercicio de sus derechos y deberes ya como educadores de sus hijos, ya como ciudadanos.

En este sentido, son muchas y variadas las **propuestas de formación** que ofrecen las organizaciones que representan a los padres y madres de alumnos en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en el que están representadas la **Federación de Madres y Padres de Alumnos Francisco Giner de los Ríos** y la **Federación Católica de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Madrid**. Además, ya sin representación en el Consejo, existen distintas Federa-

ciones que también representan a un buen número de APAS. Y luego, además, existen las APAS no adscritas a ninguna de estas organizaciones.

El tejido asociativo que componen las APAs, presentes en casi todos los centros escolares públicos y privados de la región, puede favorecer el ejercicio de esa tarea formativa para padres y madres en temas como educación en valores, motivación, autoestima, inteligencia emocional, habilidades de comunicación, participación, educación sexual, violencia de género, drogas, resolución de conflictos, etc., para que puedan ejercer mejor su tarea educativa.

Esta oferta se basa en modelos muy distintos que van desde los ciclos de conferencias o ponencias hasta jornadas específicas de formación y de convivencia, pasando por mesas redondas, debates, cine-forum, etc. No conviene olvidar la formación on-line que se ofrece desde muchos centros y desde las Federaciones de Padres y Madres, pues en sus webs se pueden encontrar documentos de estudio, artículos, convocatorias y reflexiones muy útiles así como enlaces con otras páginas de enorme interés en las que se proporcionan conocimientos, destrezas u otros recursos para su desarrollo como padres/madres.

Todos esos modelos son instrumentos que les permiten reflexionar y aprender sobre todas aquellas cuestiones del desarrollo de la infancia y la adolescencia que consideren importantes y constituyen espacios de aprendizaje donde el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva se convierten en herramientas que mejoran los recursos educadores de los padres.

Es obvio que cada padre o madre en el ámbito privado y familiar se preocupa por todo lo que tiene que ver con el crecimiento de los hijos y que busca acrecentar su formación por

medio de lecturas o recurriendo, en solitario o con otros, a las posibilidades que le brinde su entorno. En todo caso se debe subrayar la eficacia de aquellas iniciativas de carácter colectivo. En una Escuela de padres/madres o fórmulas similares se abordan colectivamente aquellas cuestiones que más preocupan. Se genera una corriente de reflexión y de intercambio donde las opiniones, visiones y experiencias de otros padres ayudan a completar y enriquecer las propias y a la vez cada participante se convierte en fuente de información y en receptor de aportaciones de los otros padres y madres.

Asimismo, se debería tener en cuenta, en cualquiera de los modelos de formación, su carácter instrumental, pues son o deben ser un medio para conseguir mejorar las condiciones de crecimiento de nuestros hijos. Además deberían tener un carácter contextualizado, es decir, que partan del análisis del contexto donde los alumnos de un centro crecen y se educan, de la realidad del barrio o pueblo donde se encuentran, pues éstos son elementos que deben establecer el marco de partida desde el que llevar a cabo la formación.

Otra característica es que tengan un carácter abierto, es decir, donde se efectúe la colaboración de personas próximas a sus problemas y que puedan aportar experiencias, conocimientos y opiniones útiles para los padres y madres.

Distintos trabajos consideran que la percepción de los padres sobre la eficacia de la formación, si se recibe de forma continuada y con esas condiciones a que se hace referencia supra, es en general muy satisfactoria. En síntesis, los padres consideran que la formación:

1. Incrementa la motivación por el aprendizaje y la formación de los padres.

2. Estimula la reflexión personal y compartida con el grupo.
3. Facilita una mejor comprensión de los hijos adolescentes.
4. Comprende un conjunto de estrategias y procedimientos útiles y eficaces para la mejora de las relaciones padres-hijos.
5. Posibilita una adecuada dinámica de participación de los padres en las sesiones de trabajo.
6. Es muy recomendable para otros padres.

Es necesario precisar que los beneficios de la utilización de estos programas se incrementan cuando se integran en un programa más amplio basado en las relaciones familia-escuela-comunidad. Por eso, la formación de padres y madres debe estar en sintonía con el Proyecto educativo del centro y con las iniciativas educativas que surgen de la comunidad en la que se vive.

Por último subrayar que la formación de padres y de madres se evidencia como una estrategia educativa y preventiva de enorme importancia y que corresponde a todos los agentes educadores el implicarse en la cooperación familia-escuela-comunidad para responder, conjunta y coordinadamente al reto educativo y social que la educación actual plantea.

5.6. La selección del profesorado

Procesos de selección del profesorado

Es norma general que el acceso a plazas de profesorado como funcionario público se rija por la superación de tres

pruebas o fases: la de oposición, la de concurso y la de prácticas.

Procesos de selección de directores

El procedimiento para la selección de directores de los centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares se deriva de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, que establece como uno de los factores clave de calidad del sistema educativo la función directiva, y más concretamente la figura de director, señalándola como un elemento fundamental para la buena organización y funcionamiento de los centros.

Para potenciar la función directiva y avanzar en su profesionalización, la Ley implanta un nuevo sistema de selección de directores de los centros escolares públicos para obtener los idóneos para estos puestos atendiendo a los principios de publicidad, mérito y capacidad, a la vez que encarga a las Administraciones educativas el diseño y desarrollo del nuevo procedimiento, en aquellos aspectos susceptibles de concreción.

Requisitos de los participantes

Quienes deseen presentar su candidatura a la dirección de alguno de los centros de la Comunidad deberán cumplir los siguientes requisitos:

- a) Ser funcionario de carrera de alguno de los Cuerpos docentes del nivel educativo y régimen a los que corresponda el centro.
- b) Tener una antigüedad de, al menos, cinco años en el Cuerpo docente desde el que se participa.
- c) Haber impartido docencia directa en el aula como funcionario de carrera en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen durante al menos cinco años.
- d) Estar prestando servicios en un centro público del nivel y régimen correspondientes, con una antigüedad en el mismo de, al menos, un curso completo a la fecha de publicación de la presente Resolución, en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid.
- e) No haber sido cesado como director por incumplimiento grave de las funciones del cargo o haber transcurrido más de tres años desde dicho cese.

Cada candidato deberá presentar además de toda la documentación pertinente un Proyecto de Dirección que será valorado según los siguientes criterios:

Características del Proyecto de Dirección

- Calidad y viabilidad del Proyecto de Dirección (objetivos básicos, líneas de actuación, planes de mejora): hasta 5 puntos.
- Adecuación a las características del centro y su entorno educativo (características del alumnado, características del centro y de las enseñanzas que imparte, entorno social, cultural y económico, relaciones del centro con la comunidad educativa y otras instituciones): hasta 3 puntos.
- Organización interna del centro (relaciones con los órganos de participación en el control y gestión del

centro, organización del equipo directivo, distribución de funciones y tareas, coordinación y formas de participación de los órganos de coordinación docente): hasta 2 puntos.

Además todos los candidatos seleccionados deberán participar en un *Curso de formación inicial* y en un *período de prácticas*.

Procesos de selección de Inspección

El sistema de selección, que será común para todos los aspirantes, constará también de tres fases: fase de concurso, fase de oposición y fase de prácticas.

5.7. Las Administraciones educativas y los Planes de Impulso de la Calidad

En enero de 1999 fue firmado el *Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid*. Acuerdo que ha sido muy beneficioso para nuestra Comunidad tal y como han reconocido las propias organizaciones firmantes.

Transcurridos varios años de aquella fecha, las circunstancias y las necesidades educativas en la Comunidad de Madrid son distintas. Los nuevos desarrollos urbanísticos, los movimientos de población, el crecimiento demográfico y el repunte de la tasa de natalidad, el incremento del alumnado procedente de la inmigración, la aparición de nuevas necesidades de conciliar la vida laboral y familiar, y el crecimiento económico y de empleo, han generado nuevas de-

mandas educativas a las que es preciso dar respuesta. Consecuentemente, en marzo de 2005, ha sido firmado un nuevo *Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid* que plantea como objetivos generales los siguientes:

- Mejorar y adecuar la oferta educativa a las necesidades de los diversos niveles y etapas educativas, y a la formación a lo largo de la vida.
- Dotar a los centros de instalaciones y recursos materiales adecuados para mejorar la calidad del sistema educativo.
- Aumentar el número de jóvenes de la Comunidad de Madrid que finalizan con éxito la enseñanza obligatoria.
- Mejorar las acciones desarrolladas para que, en el marco de lo indicado en el artículo 27 de la Constitución, siga siendo efectivo el derecho a la Educación y el principio de Igualdad de Oportunidades, impulsando la participación de los distintos agentes sociales, especialmente las familias, a través de las Asociaciones y Federaciones de Padres y Madres de Alumnos, y promocionando, asimismo, actuaciones que concilien la vida familiar y laboral.
- Consolidar y continuar con el desarrollo del Plan Regional de Compensación Educativa y otras actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante.
- Promover y facilitar el desarrollo de actuaciones por parte de los centros para formar al alumnado en el marco de los principios y valores democráticos reconocidos en la Constitución española.

- Mejorar el nivel de conocimientos y capacitación del alumnado con objeto de elevar su rendimiento académico y facilitar el pleno desarrollo de sus capacidades y proyectos personales.
- Proseguir el desarrollo de actuaciones integrales para atender a la diversidad de capacidades, situaciones personales y circunstancias sociales que favorezcan el acceso a una educación de calidad.

El Acuerdo, cuyo período de vigencia es el comprendido entre el año 2005 y 2008, excepto en lo relativo a las medidas de adecuación retributiva dirigidas al profesorado de los centros privados concertados a los que afecte el Acuerdo, que abarcarán hasta 2009, dispone de una financiación global de 1.603.800.000, que se distribuye en los siguientes apartados que configuran el conjunto de actuaciones necesarias para lograr los objetivos acordados:

- Para la mejora de la oferta educativa, que prevé actuaciones en la red de centros, el desarrollo de planes de apertura para la extensión de servicios educativos, y otras inversiones en Tecnologías de la Información y la Comunicación: 861.000.000 €.
- Para llevar a cabo actuaciones que incidan en el desarrollo del principio de Igualdad de Oportunidades y que incluye, entre otras actuaciones, la ampliación de las ayudas para libros de texto y la participación de las familias: 130.200.000 €.
- Para incidir en la creación, mejora y estabilidad en el empleo del personal de los centros docentes, se incrementará el número de efectivos de esos centros, se procederá a la adecuación retributiva del profesorado

y se desarrollarán medidas relativas al personal de administración y servicios: 408.500.000 €.

- Para ofrecer al profesorado de la Comunidad de Madrid posibilidades de incrementar su formación: 46.700.000 €.
- Para poner en marcha medidas que tiendan a la equiparación retributiva del profesorado de la enseñanza concertada con los de la pública, así como otras mejoras en estos centros: 157.300.000 €.

Señalar, por último, que este Acuerdo fue suscrito por la Presidenta de la Comunidad de Madrid, el Consejero de Educación, CC.OO/Federación de Enseñanza de Madrid, UGT/Federación de Trabajadores de la Enseñanza, Federación Regional de Madrid de APAS «Francisco Giner de los Ríos», UCETAM, ANPE-MADRID, Asociación Madrileña de Empresas Privadas de la Enseñanza, Asociación Nacional de Centros de Educación Especial, CSI-CSIF, USO, CSIT, Educación y Gestión de Madrid, FACEPM, FECAPA, FSIE, FERE-CECA MADRID, STEM-STES.

6. Situación actual de la evaluación de la calidad en la Comunidad de Madrid

La educación de calidad es un factor decisivo en los avances sociales y en la calidad de vida de las gentes, lo que justifica sobradamente que el universo educativo debe perfilar instrumentos destinados a obtener un buen diagnóstico de su realidad, de sus necesidades y de las medidas necesarias que debería adoptar para su mejora. En definitiva, una educación de calidad exige una permanente y bien atinada evaluación de calidad.

En la Comunidad de Madrid se realizan notorios esfuerzos para, en una acción coordinada de las diferentes Direcciones Generales y los distintos Servicios educativos, poner en marcha pruebas y programas que propicien un buen diagnóstico y ofrezcan medidas eficaces y eficientes para el mejoramiento del sistema educativo en la región.

En el capítulo anterior se detallaron algunas de las principales actuaciones que se están llevando a cabo por parte de la Comunidad de Madrid. Así, fruto de una prueba y ante las necesidades detectadas, se elaboró el **Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables**. Para encarar los problemas de convivencia, de fracaso escolar y de absentismo en aquellos colegios e institutos de la región donde se han detectado esas dificultades de forma más perceptible y preocupante, se ha elaborado el **Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios** en el que destacan las medidas destinadas a reforzar la presencia en los mismos de personal cualificado de apoyo y a desarrollar un conjunto de actividades que fomenten la convivencia y la participación en actividades extraescolares.

De igual modo entendiendo que la **Orientación y la Tutoría** suponen dos pilares fundamentales para conseguir una educación de calidad, y como resultado de un estudio realizado por el Servicio de Inspección Educativa (actualmente Subdirección General de Inspección Educativa), se formularon una serie de recomendaciones de cara a reforzar la acción que descansa sobre las mismas, propuestas que afectan a los Centros, a la Inspección y a la Administración educativa. Asimismo, es obvio que una de las tareas permanentes es la del **Fomento de la participación** como un factor de calidad, es decir, un elemento valioso que puede incidir muy positivamente en el desarrollo y eficacia del proceso educa-

tivo, alentando con ello no sólo una escuela más creativa, dinámica y estimulante, sino también una sociedad más justa y solidaria, objetivos a los que apunta el *Plan de Fomento de la Participación para el año 2006* que piensa desarrollar el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Por su parte, la Dirección General de Ordenación Académica trata de potenciar la **formación permanente del profesorado** considerándola como uno de los objetivos prioritarios para mejorar la calidad de la enseñanza. Para la evaluación del Plan de Formación se tiene en cuenta la información aportada tanto por las Memorias de los Centros de la Red de Formación como, a través de un proceso de detección de necesidades, por el resto de los agentes que participan en el proceso formativo: las Direcciones de Área Territorial, los centros educativos y el profesorado.

De igual modo, los **padres y las madres**, conscientes de las dificultades, condiciones, oportunidades y retos que la sociedad actual plantea en general a los educadores, deben encarar una **formación permanente** que les ayude a proveer, por una parte, de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos e hijas y erradicar los que se consideran negativos, y, por otra, a formarse en el **ejercicio de la participación**, entendida ésta como un valor medular de la sociedad democrática y, —en el ámbito escolar— como una práctica eficiente que conduce a su implicación y colaboración en el quehacer educativo.

Asimismo, para potenciar la función directiva y avanzar en su profesionalización, la Consejería de Educación implantó un nuevo sistema para la **selección de directores** de los centros escolares públicos para obtener los idóneos para

estos puestos atendiendo a los principios de publicidad, mérito y capacidades, con la particularidad de que deben presentar y defender un *Proyecto de Dirección*

Señalar también que, en marzo de 2005, ha sido firmado un nuevo **Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid**, cuyo período de vigencia es el comprendido entre el año 2005 y 2008 y que sustituye al anterior suscrito en el año 1999.

Interesa aquí resaltar el trabajo realizado por la Subdirección General de Inspección Educativa —*Evaluación de Matemáticas, 6.º de Educación Primaria*— que constituye un diagnóstico de la situación del aprendizaje matemático de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, como paso previo necesario para la impulsión de propuestas de mejora en este campo concreto del aprendizaje de los escolares. A continuación se desarrollan las conclusiones y propuestas de mejora de este trabajo.

a) Conclusiones

1. La fiabilidad de la prueba es alta, mayor de 0,80 en todos los modelos.
2. El porcentaje medio de aciertos en la prueba es de 49,6%. Las diferencias entre los porcentajes de las Direcciones de Área Territorial y el porcentaje medio de aciertos en la prueba no son significativas.
3. Tampoco hay diferencias significativas en el porcentaje medio entre niños y niñas.
4. Hay diferencias significativas en el porcentaje medio de aciertos entre los centros, según titularidad.

Los centros privados superan en cinco puntos porcentuales a los centros públicos.

5. En el bloque de números y operaciones ha sido en el que los alumnos han obtenido mejores resultados, 55% (porcentaje medio de aciertos). El bloque de geometría, con un 38,4%, es aquél en el que los alumnos han obtenido peores resultados. El bloque de Medida obtiene un 42,4% y el de Gráficos, Estadística y Probabilidad un 52,7%. En las evaluaciones realizadas por el INCE en sucesivos años, tanto en Primaria como en Secundaria, el bloque de Geometría es aquél en el que los alumnos obtienen peores resultados. El hecho de que la mitad de los alumnos no sepan calcular superficies, aun en situaciones muy simples, ni descomponer figuras elementales o clasificar formas y cuerpos geométricos, es una indicación, entre otras, de estas deficiencias. Si bien no se han investigado las causas que producen estos resultados, el hecho constatado de que el bloque de geometría obtenga los peores resultados, pone de manifiesto la necesidad de que se analice en profundidad tanto el currículo y horario de esta materia en la Educación Primaria, como los procesos metodológicos y didácticos de los profesores, y que se adopten medidas que permitan mejorar los resultados.
6. En relación con las operaciones cognitivas, hay que destacar la mejora en la habilidad de los alumnos para los procesos de transferencia, codificar y descodificar información y lectura de gráficos. No obstante, es la habilidad de resolver problemas la que da peores resultados en el conjunto de estos

alumnos. Por ello, se deberían potenciar las estrategias de resolución de problemas en la clase de matemáticas.

7. El perfil matemático del alumno medio, que es el que está en torno a los 250 puntos TRI, es decir, en torno a la media de las puntuaciones, viene dado por las siguientes competencias:

- a) Saben leer y escribir números enteros y decimales e interpretar el sistema posicional.
- b) Saben leer gráficos de barras y extraer la información directa que suministran.
- c) Identifican y relacionan cantidades con sus correspondientes magnitudes.
- d) Identifican las distintas clases de números y también los múltiplos y divisores.
- e) Tienen el concepto de fracción como número que representa la parte de un entero y reconocen numerador y denominador.
- f) Resuelven problemas en los que se realiza una operación.
- g) Saben sumar números enteros y decimales.
- h) Identifican los elementos geométricos en una circunferencia.

8. Haciendo un análisis detallado de los rendimientos de los alumnos al término de la Educación Primaria nos encontramos lo siguiente:

- El 51% de los alumnos conoce lo correspondiente al perfil del alumno medio o más.
- Un 2% de los alumnos reduce sus conocimientos matemáticos a leer y escribir números enteros, leer gráficos de barras e identificar los miembros de una fracción (numerador y denominador) y re-

lacionan cantidades con magnitudes en el Sistema Métrico Decimal.

- Un 15% de los alumnos, además de dominar los contenidos del nivel anterior, sabe identificar las distintas clases de números y también los múltiplos y divisores, tiene el concepto de fracción como número que representa la parte de un entero, reconoce el numerador y denominador y resuelve problemas en los que se realiza una operación.
- Un 32% además de dominar los conocimientos anteriores, sabe sumar números enteros y decimales e identifica los elementos geométricos en el plano.
- Un 33% además de dominar los conocimientos anteriores, sabe calcular porcentajes y resuelve problemas en los que tiene que hacer operaciones sencillas con porcentajes, conoce las unidades de peso y tiempo y sabe hacer los cambios de unidades en estas dos magnitudes, identifica figuras geométricas, reconoce las clases de triángulos según ángulos y lados y resuelve problemas en los que aparecen longitudes de polígonos y de la circunferencia.
- Un 17% de los alumnos, además de dominar los conocimientos anteriores, sabe multiplicar números decimales y resuelve problemas en los que hay operaciones de suma, resta y multiplicación con números enteros y decimales; calcula porcentajes elementales, tiene el concepto de número fraccionario, maneja los cambios en el Sistema Métrico Decimal, calcula su-

perfiles descomponiendo figuras planas en otras elementales, calcula áreas de figuras circulares, tiene idea intuitiva de la probabilidad y estima probabilidades sencillas; sabe sacar información de un gráfico acompañado de texto, sabe representar puntos en el plano conociendo sus coordenadas y mide distancias sobre los ejes de coordenadas.

b) Profesores: dificultades y propuestas de mejora

Problemática de la enseñanza de las matemáticas en Educación Primaria

A la vista del informe que recogía la opinión del profesorado citado, el equipo de inspectores decidió organizar una jornada en la que los 134 profesores de los centros, tanto públicos como privados, en los que se realizó la evaluación, reflexionaran sobre las dificultades propias de la enseñanza de esta materia, y sobre las posibles propuestas de mejora. A esta jornada asistieron también los responsables de los Centros de Apoyo al Profesorado, a los que se les pidió su colaboración para coordinar los seis grupos de trabajo en los que se distribuyeron estos profesores.

Dicha jornada se celebró en el C. R. 1. E. F. Las Acacias, el día 7 de junio de 2005. Asistieron 118 personas, entre profesores y asesores de Centros de Apoyo al Profesorado. Estas fueron las conclusiones más importantes:

Dificultades para la enseñanza de las matemáticas

a) Objetivos

- No se tiene claro ni está unificado en todos los centros *qué es lo que tiene que saber un alumno al terminar la Educación Primaria*.
- Mayor incidencia en la aritmética que en el razonamiento lógico-matemático.

b) Contenidos

- No se cuida *la secuenciación y organización de los contenidos*, por eso a apartados como el de *geometría* no se le da el tiempo adecuado.
- Demasiados contenidos en tercer ciclo: estadística, no; volumen, no.
- Temario demasiado extenso, que se contradice con la necesidad de adaptarse al ritmo del alumno.
- ¿Son adecuados los contenidos curriculares al desarrollo cognitivo del niño? Quizás, incluso, sean poco ambiciosos. Por otra parte, también nos planteamos que sería adecuada una redistribución de los contenidos a lo largo de la Educación Primaria.

c) Metodología

- No existen criterios claros ni consensuados en el centro acerca de *cómo enseñar las matemáticas*.

- *El tipo de agrupamiento* impide una adecuada atención a la diversidad y a la adaptación al nivel de conocimientos previos de los alumnos.
- No se utilizan metodologías motivadoras.
- Poco uso de la informática.
- Grupos de alumnos heterogéneos, tanto por sus capacidades como por su extracción social.
- Elección de metodología y organización que se adecue a la realidad concreta de cada Centro. Esto va ligado a la heterogeneidad comentada en el punto anterior.
- Falta de un trabajo manipulativo y práctico en el área de matemáticas.
- Se echa de menos la reflexión sobre la metodología que utilizamos y la oportunidad del cálculo mental, las rutinas, la resolución de problemas, la estimación, la utilización del error en el aprendizaje, etc.

d) Recursos y materiales

- Se utiliza demasiado el libro de texto y no se utilizan materiales manipulativos.
- Necesidad de formación adecuada para el uso de metodologías y materiales TIC.
- Falta de tiempo para llevar a cabo métodos constructivistas.
- Los libros no son los más adecuados.
- El uso del libro de texto en Primaria cabe considerarse como inútil.
- Incidencia de los libros de texto en la adquisición de rutinas y contenidos; sería conveniente una revisión de los textos.

e) Evaluación

- Consideramos una cuestión fundamental la de *cómo evaluar*; constatamos que existen diferencias sustanciales en los criterios de evaluación entre el profesorado, no ya sólo en una evaluación integral del alumno, sino incluso en la valoración o calificación de un ejercicio concreto.

f) Horarios

- El *número de horas* asignado a esta área es insuficiente.
- Reducción de las horas de matemáticas.
- Falta de tiempo para llevar a cabo métodos constructivistas.
- El horario de clase dedicado a las matemáticas es claramente insuficiente, y se pone de manifiesto la flexibilidad de los centros privados para una mayor dedicación horaria, frente a los centros públicos.

g) Profesorado

- A veces imparten las matemáticas profesores especialistas de otras áreas, que no dominan la materia. *Quién enseña las matemáticas*.
- La movilidad del profesorado, que impide seguir una misma línea metodológica.
- Los profesores están agobiados por terminar los programas y no dan tiempo suficiente a que se interioricen determinados conceptos y procedimientos.
- La falta de profesores especialistas en matemáticas es creciente. Las plazas se ofertan a especia-

listas en lengua inglesa y no a generalistas. En Primaria deberíamos ser generalistas.

- Falta de una coordinación real entre el profesorado de un mismo Centro.
- *Matamos* la curiosidad natural de los alumnos y alumnas por la sobrevaloración del cálculo.

h) Formación del profesorado

- Necesidad de formación adecuada para uso de metodologías y materiales TIC.
- Influencia de la formación inicial del profesorado.

i) Alumnos

- Los alumnos van pasando de curso con lagunas y ello influye en sus aprendizajes posteriores.
- Se ha perdido la cultura del esfuerzo.
- Los alumnos presentan problemas de atención, motivación, interés, y tienen graves fallos en comprensión lectora.
- Falta disciplina, agilidad mental, comprensión lectora, trabajo en casa...
- Tienen exceso de actividades extraescolares, exceso de información irrelevante, exceso de fijación en otros medios que le dificultan la concentración, y ausencia de valores relacionados con la escuela, el esfuerzo, la cultura, el interés, etc.
- Mucha diversidad de alumnado: inmigrantes con mucho desfase, alumnos con necesidades educativas especiales, grupos muy diversos, etc.
- Falta de interés en el alumnado que no llega al nivel. La actitud de éstos va minando al resto del grupo.

- Actitud de fobia hacia las matemáticas de un cierto porcentaje de alumnos.
- Falta de competencia lingüística en un cierto porcentaje del alumnado, que le dificulta la comprensión de conceptos, pues, al fin y al cabo, pensamos con palabras.
- Muchos alumnos con graves problemas emocionales. Problemática extraacadémica cuya solución se nos escapa.

j) Familias

- La influencia de las *nuevas familias*, despreocupadas de las tareas escolares, con poco apoyo en casa.
- La influencia de una sociedad que potencia la comodidad y el hedonismo, y no el esfuerzo y la responsabilidad.
- El desprestigio social de la figura del maestro.
- Un exceso de actividades complementarias que restan tiempo a otras.

k) Administración

- Poco reconocimiento de la importancia de la asignatura (el coco).
- Desprestigio social de la función y el trabajo de los profesores.
- Síndrome de la Administración de evaluar contenidos y no causas para poner soluciones.
- Falta de material manipulable en los centros.
- La ratio, en ocasiones, no se respeta: casos de 28 alumnos/aula.

- Ausencia de presupuestos específicos que posibiliten el desarrollo de proyectos.
- El *baile* de los Planes Educativos. Se deberían consensuar y estabilizar.
- La descompensación en la escolarización de alumnado con dificultades, entre centros públicos, concertados y privados.
- Relación entre el tratamiento a la diversidad del alumnado y el fracaso escolar.

l) Centros educativos

- Ausencia de criterios de sistematización en contenidos y metodologías.
- Falta de coordinación entre los distintos ciclos y niveles dentro de cada Centro.

Propuestas de mejora para la enseñanza de las matemáticas

a) Objetivos

- Es básico enseñar bien *el sistema de numeración* para seguir aprendiendo.
- También se considera fundamental desarrollar el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
- Hay que hacer ver la utilidad de las matemáticas, haciéndoselas atractivas e involucrándoles en su aprendizaje.

b) Contenidos

- Diferenciar muy bien los contenidos básicos y fundamentales, de los complementarios o secundarios.

- Rigor, sistematización y secuenciación apropiadas para el desarrollo del currículo.
- Revisar el currículum de matemáticas con el fin de adecuarlo a las necesidades de la sociedad actual.
- Trabajar de forma adecuada el paso de lo concreto a lo abstracto, conectando con el mundo real de los alumnos y buscando sus intereses (resolución de problemas, partiendo siempre de la verbalización).
- Potenciar el cálculo mental en las aulas.
- Adecuar los temarios, intentando racionalizar su extensión.

c) Metodología

- Es fundamental *dar bastante tiempo a los aprendizajes básicos*, para que los alumnos los interioricen bien, empleando siempre que sea posible *diferentes tipos de materiales*.
- *Partir siempre de los conocimientos previos* que poseen los alumnos y de aquéllos que permiten seguir aprendiendo.
- Proponerles *actividades motivantes y diversas*, que les ayuden a pensar y a reflexionar. No todas las propuestas en los libros siguen esta filosofía, y son a veces mecánicas y repetitivas.
- *Analizar bien las propuestas de los libros de texto*, ya que, a veces, contienen ejemplos y ejercicios que confunden a los alumnos.
- *Analizar qué tipo de agrupamientos* son los que permiten a los alumnos aprender mejor, y adaptarse a su estilo y ritmo de aprendizaje (grupos cooperativos, agrupamientos flexibles, etc.).

- Utilizar los recursos informáticos para interiorizar determinados conceptos y procedimientos.
- Utilizar grupos flexibles con profesorado de apoyo.
- Reforzar la comprensión lectora.
- Integrar metodologías manipulativas, activas y TIC para atender a la diversidad, sin abandonar el uso del libro y las fichas.
- Utilizar criterios comunes en el Centro para la explicación de temas.
- Utilizar fichas de repaso de todo lo dado.
- Más cálculo mental, y problemas diarios.
- Revisar la metodología actual de las matemáticas.
- Fomentar el conocimiento de las nuevas tecnologías por parte del profesorado, como instrumento más para utilizar en el aprendizaje de las matemáticas.
- Atender a la diversidad, formando grupos de apoyo bien coordinados y con continuidad.
- Habría que repensar la metodología con el fin de evitar la desmotivación, y crear, por ejemplo mediante matemáticas recreativas, una predisposición favorable del alumno.
- Se debería conjugar el enseñar rutinas con el enseñar a pensar desde el principio.
- Incidir en los aspectos significativos del aprendizaje de las matemáticas: la necesidad de su *uso* y el placer de su comprensión.

d) Recursos y materiales

- Recursos materiales y humanos individualizados por alumnos.

- Disconformidad ante la escasez de centros que han sido seleccionados para la convocatoria de materiales, cuando las peticiones han sido muchas.
- Trabajar de forma adecuada el paso de lo concreto a lo abstracto, conectando con el mundo real de los alumnos y buscando *sus* intereses (resolución de problemas, partiendo siempre de la verbalización).
- Mayor incidencia en trabajos manipulativos y manejo de herramientas y materiales específicos.
- Revisión de los libros de texto y de su adecuación a la consecución de los objetivos previstos.

e) Evaluación

- Realizar *evaluaciones a finales del primer ciclo y del segundo*, para ir subsanando los aprendizajes deficientemente adquiridos.
- Definir mejor los criterios de evaluación.
- Conocer todos aquellos materiales que favorecen el aprendizaje, porque lo hacen más manipulativo.

f) Horarios

- Impartir *una hora diaria*, como mínimo.
- Se debería incrementar el horario de matemáticas.

g) Profesorado

- Hay que *conocer y dominar bien la materia* para saberla transmitir a los alumnos.
- Es necesario enseñar a los alumnos *para qué les sirve lo aprendido*, y que así sean capaces de transferir dichos aprendizajes.

- Se requieren *profesores especialistas* para impartir esta área.
- Animar al alumnado y convencerle de *sus* potencialidades en el área de matemáticas.
- No desestimar el error como elemento de aprendizaje, a la vez que sería conveniente partir de situaciones de éxito para motivar el progreso del mismo.
- Luchar contra la creación de niños fracasados.

h) Formación del profesorado

- Más y mejor formación inicial y continua.
- Formación del profesorado en las áreas instrumentales. Tanto a los que ya están en ejercicio, pero sobre todo a los que se encuentran en las Escuelas Universitarias de Magisterio que, aún siendo especialistas de alguna materia, van a tener que impartir lengua o matemáticas.
- Mayor formación.
- Fomentar reuniones de profesores de matemáticas, facilitando así el intercambio de experiencias innovadoras (como así se ha visto aquí).
- Fomento de la formación y reciclaje del profesorado. Formación que esté integrada en la vida del Centro, en la vida laboral del profesorado.
- Es precisa una remodelación de los planes actuales en la Formación Inicial del profesorado.

i) Administración

- *Detectar cuanto antes los problemas* que determinados alumnos puedan presentar, y *darles el apo-*

yo y refuerzo necesario a través de diferentes fórmulas: profesores de apoyo, profesores del mismo nivel, fichas complementarias para realizar en casa, etc.

- Necesidad del pacto educativo.
- Mejores recursos (TIC) para las matemáticas.
- Racionalizar tantas especialidades presentes en los centros.
- Más y mejor formación inicial y continua.
- Especialistas de Ciencias y Matemáticas.
- Recursos materiales y humanos individualizados por alumnos.
- Más y mejor valoración del profesorado (profesional y económica).
- Posibilitar agrupamientos y horarios flexibles, que redunden en mejora de la atención a la diversidad del alumnado.
- Aumentar el número de profesores de apoyo, y que favorezca el desarrollo de las necesarias adaptaciones curriculares del alumnado y su atención individualizada.
- Sería conveniente que se considerase de nuevo la posibilidad de expertos en matemáticas.
- Posibilidad de repetir curso en cada curso, y no sólo al final del ciclo.

j) Centros educativos

- Horarios más flexibles.
- Es fundamental *la coordinación* entre los tutores y los demás profesores que apoyan a los niños que presentan algún problema en matemáticas.

- Es fundamental la coordinación vertical de todos los ciclos de Primaria, y muy aconsejable la estrecha relación con el Instituto de Educación Secundaria, para que los alumnos no perciban el paso de Primaria a Secundaria como ruptura.
- Elaboración y mantenimiento de los Planes de Evaluación.
- Convendría crear un plan de *abordaje* de las matemáticas en los centros, similar al plan de animación a la lectura que parece que está funcionando bien.

c) Conclusiones generales y propuestas de mejora

De cuanto antecede, nos permitimos resaltar las siguientes conclusiones:

1. El 71,17% de los profesores que han analizado los resultados de la prueba contesta que éstos reflejan, en general, la realidad de los conocimientos de sus alumnos de 6.º curso de Educación Primaria. En consecuencia, conviene tomar estos resultados como punto de referencia, prestando atención a los siguientes porcentajes de aciertos de los alumnos:
 - Geometría: 38,4% de aciertos.
 - Medida: 42,4%.
 - Gráficos, estadística y probabilidad: 52,7%.
 - Números y operaciones: 55%.
 Destacando siempre la escasa habilidad para resolver *problemas*.
2. Entre los resultados de la prueba, sólo el 50% (33% + 17%) de los alumnos posee los conocimientos que se les reconoce en la pág. 15. Lograr que estos conocimientos correspondan a un porcentaje

de alumnos notablemente superior debe constituir un objetivo irrenunciable para cursos venideros.

3. El currículo básico de matemáticas para la Educación Primaria debiera presentarse de forma clara y secuenciada, para que todos los profesores supieran *qué es lo que un alumno tiene que saber en cada nivel y al terminar la Educación Primaria*. Hoy no parece que se cumpla esta necesidad elemental. Además, debieran diferenciarse los contenidos fundamentales —que requieren *sobreaprendizaje*—, de los complementarios o secundarios.
4. Es fundamental prestar especial atención, en las Escuelas de Magisterio, a la formación inicial de los maestros *generalistas*; éstos han de ser luego realmente *especialistas* para la enseñanza de las matemáticas (y la lengua española) en los colegios de Educación Primaria.
5. Los programas de actividades de actualización y formación en ejercicio del profesorado debieran prestar atención prioritaria a los contenidos de matemáticas y de lengua española, y a sus didácticas especiales.
6. Es necesario estudiar los procedimientos de asignación de *clases* en los colegios de Educación Primaria; hay que evitar que las *clases* de matemáticas o de lengua puedan asignarse a cualquiera de los profesores que necesitan *completar* su horario, cualquiera que sea su especialidad o preparación.
7. Es sentir general la necesidad de un mínimo de una hora diaria de clase de matemáticas, e igualmente en el caso de la lengua, con especial atención a la comprensión lectora, base de todos los aprendizajes, incluido naturalmente el de las matemáticas.

8. Es necesario el establecimiento de una estrecha coordinación entre los profesores de matemáticas de los distintos ciclos y niveles dentro de cada centro; y también con el Centro de Educación Secundaria al que asistirán luego los alumnos.
9. Es preciso investigar entre todos —no sólo el profesorado— la fórmula que consiga despertar en los alumnos un sentido de mayor esfuerzo, estudio y trabajo personal.
10. Padres y madres deben interesarse por la educación y el aprendizaje de sus hijos, inculcando el respeto a sus profesores y al Centro, colaborando con el profesorado y ayudando a los hijos en casa interesándose por sus tareas escolares.
11. En consonancia con los resultados de la prueba que se comenta y de la *Prueba de Conocimientos y Destrezas Imprescindibles (CDI)* que se aplicó a todos los alumnos de 6.º de Educación Primaria el pasado 10 de mayo de 2005, es necesario reforzar el aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria en los siguientes apartados del área de matemáticas, que serán objeto de seguimiento y atención especial por parte de la Inspección Educativa:
 - a) Fracciones.
 - b) Decimales.
 - c) Porcentajes.
 - d) Geometría.
 - e) Sistema métrico decimal.
 - f) Resolución de problemas que impliquen dos o más cálculos (con fracciones, decimales, porcentajes, superficies, conversión de unidades del sistema métrico decimal).

El conjunto de estas actuaciones, reseñadas en el presente capítulo por ser las más sobresalientes en cuanto a la evaluación de la calidad en la Comunidad de Madrid, no debe ocultar un sinnúmero de procesos y de actividades que llevan a cabo entidades, sindicatos, asociaciones, centros, claustros, departamentos, etc. en el diario quehacer de todo el tejido educativo de una región tan rica y plural como la Comunidad de Madrid. La comunidad educativa es cada vez más consciente de cómo un buen diagnóstico de la realidad educativa del sistema educativo en su globalidad y de cada uno de sus procesos y elementos constituyentes es absolutamente necesario para, detectadas las necesidades, adoptar las medidas necesarias para abordarlas con éxito.

7. Experiencia relacionada con el tema de estudio remitida por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Prueba de conocimientos y destrezas indispensables.
6.º Primaria. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Mayo 2005

Objetivos

1. Comprobar que los alumnos de 6.º de Primaria han adquirido las destrezas indispensables para cursar con aprovechamiento 1.º de ESO.
2. Orientar a los maestros sobre cuáles se deben considerar destrezas indispensables para iniciar la secundaria obligatoria.

3. Informar a los padres con el fin de implicarles en la educación y en el aprendizaje de sus hijos.
4. Tener una herramienta que permita a los centros escolares y a la Administración evaluar el funcionamiento de sus proyectos educativos y de los planes de mejora del rendimiento escolar.

Características de la prueba CDI

- De carácter externo.
- Dirigida a todos los alumnos de 6.º de Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Sobre destrezas y conocimientos esenciales.

Otras características

- Preguntas que no sean de respuesta múltiple.
- Dos pruebas: Lengua y Matemáticas.
- Lengua: dictado, texto para ser leído, preguntas sobre el texto y preguntas de cultura general.
- Matemáticas: cálculo aritmético y problemas.

Prueba de Lengua

Dictado

Cuenta García Márquez que el buque viajaba desde Estados Unidos hacia el puerto colombiano de Cartagena, cuando ocho tripulantes de la embarcación cayeron al agua a causa de una tormenta. Uno de los naufragos permaneció diez días a la deriva sobre una balsa, sin comer ni beber, y apa-

reció una semana después moribundo en una playa. Fue proclamado héroe de la patria y besado por las reinas de la belleza.

Lectura

En conmemoración del centenario de Julio Verne.

Ahora hace cien años que murió el que ha sido uno de los escritores preferidos por varias generaciones de niños y jóvenes: Julio Verne, creador de más de ochenta historias de viajes extraordinarios. Julio Verne nació el 8 de febrero de 1828 en una isla situada en la desembocadura del río Loira, cerca de la ciudad francesa de Nantes. Desde muy pequeño le gustaba pasear por el borde del embarcadero y observar durante horas el trajinar de los marineros en los barcos amarrados en el puerto. Se le iba el santo al cielo imaginando cómo sería la vida de esos hombres cuando su barco, lejos de la costa, se encontrara ya en medio del océano.

Una tarde, cuando Julio tenía once años, vio que de un gran velero recién llegado descendían, entre risotadas, marineros jóvenes y viejos que se iban adentrando por las callejas de la ciudad. Julio se quedó extasiado mirando el barco abandonado. Llevado de un deseo irresistible de correr aventuras saltó al interior del velero y, una vez allí, agazapado en un pequeño rincón que le servía de escondite, se dispuso a esperar pacientemente el regreso de la tripulación. Sin querer se quedó dormido y, al despertar, vio a un joven marinero que soltaba las amarras e iniciaba todos aquellos movimientos que tan bien conocía y que indicaban que el barco abandonaba el puerto y se hacía a la mar. Una gran excitación le invadió: ¡el barco se movía, por fin iba a ver realizados sus sueños!

Aún no habían perdido de vista el muelle, cuando el emocionado grumete fue descubierto. El velero regresó a tierra y Julio fue entregado a su padre que, indignado, exigió de él la promesa de no volver a intentar otra aventura parecida. Avergonzado, el pequeño Verne juró que, a partir de entonces, sólo viajaría con la imaginación.

- **Preguntas sobre el texto**

1. ¿En qué año murió Julio Verne?
2. Fracasado su viaje, ¿qué tuvo que prometer Julio a su padre?
3. ¿Por qué no logró Julio realizar su sueño de viajar a tierras desconocidas?
4. ¿En qué país nació Julio Verne?
5. ¿Qué hizo Julio cuando vio que en el barco amarrado a puerto no había ningún marinero?

- **Preguntas de cultura general**

1. ¿Qué es un velero?
2. ¿Cómo se llama el océano que está situado entre Europa y América?
3. Ordena cronológicamente los siguientes sucesos: nacimiento de Julio Verne, descubrimiento de América, Segunda Guerra Mundial.
4. Indica el nombre del continente en el que se encuentra cada uno de los países siguientes:
Marruecos
Italia
China
Ecuador
5. ¿Por qué la ballena no es un pez si vive en el mar?

Prueba de Matemáticas

Cálculo

1. Escribe en cifras cien mil cuarenta y tres
2. Escribe en cifras ocho millones y medio
3. Escribe con letras 4.002.055
4. Escribe con letras 0,37
5. Ordena de menor a mayor: 100,1 99,9 101 100,09
6. Ordena de menor a mayor: $\frac{3}{4}$ 1,6 $\frac{3}{2}$ 0,7
7. Completa $1001 - \dots = 864$
8. Completa $150 \times 0.02 = \dots$
9. Completa $32 \times \dots = 160$
10. Completa 50.000: $\dots = 100$

Problemas

1. Pedro ha tardado hoy 35 minutos en ir al colegio. Salió de su casa a las nueve menos cuarto. ¿A qué hora llegó?
2. Blanca quiere que su madre le compre unos pantalones que costaban 60 € y que ahora están rebajados un 30%. ¿Cuánto tendrá que pagar la madre de Blanca por los pantalones?
3. El patio del colegio de Juan mide 50 m de ancho y 100 m de largo. Esta mañana Juan le ha dado 10 vueltas corriendo alrededor. ¿Cuántos kilómetros ha recorrido?
4. Pilar ha comprado un bolígrafo que cuesta 2,75 €, dos cuadernos de 1,90 € cada uno y un sacapuntas de 2,50 €.

¿Cuánto dinero se ha gastado Pilar?

5. Un padre ha repartido 100 euros entre sus cuatro hijos: Paco, Ana, Isabel y Juan. A Paco, el mayor de ellos, le ha dado 40 euros. Lo que le quedaba lo ha repartido, por igual, entre los otros tres. ¿Cuánto dinero ha dado a cada uno?

ANEXO II

ORDEN 5050/2005, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, por la que se convoca el concurso: «Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid».

Consejería de Educación

3612 ORDEN 5050/2005, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, por la que se convoca el concurso: "Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid".

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, órgano superior de consulta y participación democrática de todos los sectores implicados en la enseñanza madrileña, ha decidido convocar este concurso con el fin de dotarse de un logotipo identificativo que le ayude a ser fácilmente reconocible en sus iniciativas y propuestas.

Por ello, y consecuentemente con su razón de ser, que es precisamente la de alentar la participación en el seno de la comunidad educativa, se quiere dirigir a los profesores y alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de la Comunidad de Madrid para que sean ellos quienes, de manera participativa, concursen en la elaboración del logotipo de esta institución.

En su virtud,

DISPONGO

Primero

Objeto de la convocatoria

La presente Orden tiene por objeto convocar un concurso con la finalidad de crear el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Segundo

Destinatarios

El concurso está abierto a los alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de todos los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Tercero

Modalidad

La modalidad de participación a la presente convocatoria es:

Trabajo colectivo.—Entre todos los alumnos del aula se elabora un logotipo que represente al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Solamente se admite un trabajo por aula.

Cuarto

Asignación económica

El presupuesto destinado a financiar la presente convocatoria será de 3.000 euros, con cargo a la partida "48500" del programa económico 520, imputándose íntegramente al ejercicio económico de 2005.

Quinto

Solicitudes, documentación y plazo de presentación

1. Solicitudes.—Los trabajos, junto con la solicitud, según Anexo I, deberán dirigirse al ilustrísimo señor Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y deberán presentarse en la sede del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, sita en la calle Francos Rodríguez, número 106, 28039 Madrid, o bien en cualquiera de las formas determinadas por el artículo 38 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, con la indicación de "Concurso: Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid", acompañada de los documentos que a continuación se detallan.

2. Documentación.—La solicitud (Anexo I) se presentará acompañada de los siguientes documentos:

- Memoria explicativa de las actuaciones llevadas a cabo para la elaboración del logotipo.
- Relación de alumnos participantes en dicha elaboración.

Cuando la documentación se envíe por correo, se presentará en sobre abierto para que la solicitud sea fechada y sellada por el funcionario de correos, antes de proceder a su certificación.

La presente convocatoria se encuentra a disposición de los interesados en la dirección de Internet: www.madrid.org/consejo_escolar

Si la solicitud no reuniera alguno de los datos o documentos anteriormente citados, se requerirá al interesado para que, en el plazo de diez días, subsane la falta o acompañe los documentos preceptivos, con indicación de que, si no lo hiciera, se le tendrá por desistido de su petición, previa resolución dictada en los términos previstos en el artículo 42 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, modificada por la Ley 4/1999, de 14 de enero.

Los trabajos no se devolverán. Todos, resulten o no seleccionados, pasan a formar parte del fondo de ilustraciones del Consejo Escolar, que se reserve el derecho de utilizarlos en cualquiera de sus proyectos pedagógicos y en cualquiera de los formatos que utiliza habitualmente para la difusión de los mismos. Siempre se identificará el trabajo con la correspondiente información de los autores.

3. Plazo de presentación.—El plazo de presentación de las solicitudes será de treinta días naturales, a partir del día siguiente al de la publicación de la presente convocatoria en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Sexto

Criterios de selección y concesión de premios

Para la adjudicación de los premios, el jurado tendrá en cuenta, de una forma global, los siguientes criterios:

1. Los valores artísticos.
2. Los valores de innovación.
3. El fomento de la participación.
4. La utilización creativa de los recursos empleados.

Séptimo

Jurado

El jurado estará integrado por un equipo de profesionales de la Educación, ilustradores, artistas de reconocido prestigio y representantes de la Comunidad Educativa.

El jurado elaborará la propuesta de premios, según se establece en el apartado octavo, punto 1, y la entrega de premios se realizará en un acto convocado a tal efecto.

El jurado tendrá la capacidad de declarar desierto uno, varios, o la totalidad de los premios en la propuesta de concesión. Igualmente, podrá requerir de los participantes la aportación de cuantas aclaraciones se estimen oportunas. Las decisiones del jurado serán inapelables.

Octavo

Premios y forma de pago

1. Premios.—Los premios concedidos serán los siguientes:

- Primer premio: 1.500 euros.
- Segundo premio: 900 euros.
- Tercer premio: 600 euros.
- Finalistas: Diploma acreditativo.

2. Forma de pago.—Los premios concedidos en metálico se harán efectivos en un único pago, una vez finalizado el acto de entrega de premios al que se alude en el apartado séptimo. Las cantidades se remitirán por transferencia bancaria a nombre del centro participante.

Noveno

Apoyo y asesoramiento

La Consejería de Educación, a través del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, prestará el asesoramiento que los centros educativos requieran para llevar a cabo la elaboración del citado logotipo de acuerdo con las bases de la convocatoria.

Décimo

Resolución de la convocatoria

Una vez seleccionados los trabajos por el jurado, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid elevará al excelentísimo señor Consejero de Educación la propuesta que recoge el resultado final

del mismo. La resolución de la convocatoria determinará en cada caso los beneficiarios, la cuantía de los premios y cuantos extremos sean convenientes para su adecuada aplicación.

El plazo máximo para la resolución de la presente convocatoria será de tres meses, a partir de la finalización del plazo de presentación de las solicitudes establecidas en el apartado quinto, punto 3, de la presente Orden.

La resolución recaída en el expediente pone fin a la vía administrativa, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 53 de la Ley 1/1983, de 13 de diciembre, de Gobierno y Administración de la Comunidad de Madrid, modificado por la Ley 8/1999, de 9 de abril.

Contra la Resolución, que pone fin a la vía administrativa, podrá interponerse recurso de reposición ante el excelentísimo señor Consejero de Educación, en el plazo de un mes a partir del día siguiente a la publicación de la orden de resolución, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 116 y 117 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, o, directamente, recurso contencioso-administrativo ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Madrid en el plazo de dos meses, sin perjuicio de cuantos otros recursos se estime oportuno interponer.

La resolución de la convocatoria se hará pública en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID, y se dará a conocer también en una sección especial del sitio web del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que se señala en el apartado quinto, punto 2, de la presente Orden.

Undécimo

Obbligaciones del beneficiario

Las obligaciones de los beneficiarios y el régimen de control de las cantidades entregadas en concepto de premio son las establecidas en el artículo 8 de la Ley 2/1995, de 8 de marzo (BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID de 21 de marzo de 1995), de Subvenciones de la Comunidad de Madrid, y en el Decreto 76/1993, de 26 de agosto (BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID de 27 de agosto de 1993), de aprobación del Reglamento del Procedimiento para la Concesión de Ayudas y Subvenciones Públicas.

En todo caso, los beneficiarios estarán obligados a facilitar cuanta información les sea requerida por la Intervención General de la Comunidad de Madrid. El incumplimiento de las obligaciones del beneficiario dará lugar, en su caso, a la aplicación de lo previsto en los artículos 14 a 17 de la Ley citada en el párrafo anterior.

La participación en el concurso supone la aceptación de todas las bases del mismo.

DISPOSICIÓN FINAL

Entrada en vigor

La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID, Madrid, a 27 de septiembre de 2005.

El Consejero de Educación,
LUIS PERAL GUERRA

ANEXO I

MODELO DE INSTANCIA

Solicitud de participación en el concurso: "Crea el logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid"

DATOS DEL CENTRO												
Nombre del director del centro: _____												
Nombre del profesor responsable: _____										NIF: _____		
Número de alumnos participantes: _____						Curso: _____						
Denominación del centro: _____										CIF: _____		
Tipo de centro: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado												
Dirección: _____												
Localidad: _____								Código Postal: _____				
Teléfono: _____				Fax: _____				Correo electrónico: _____				
DATOS BANCARIOS												
Banco o caja: _____												
Domicilio: _____												
Localidad: _____												
CÓDIGO BANCO			CÓDIGO SUCURSAL			DC		NÚMERO DE CUENTA				

En Madrid, a _____ de _____ de 200__

SELLO DEL CENTRO

EL/LA DIRECTOR/A DEL CENTRO

Los datos personales recogidos serán tratados con su conocimiento informado en los términos del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, y de conformidad a los principios dispuestos en la misma y en la Ley 8/2001, de la Comunidad de Madrid, pudiendo ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición ante el responsable del fichero.

Para cualquier cuestión relacionada con esta materia, o si tiene usted alguna sugerencia que permita mejorar este impreso, puede dirigirse al teléfono de información administrativa 012.

DESTINATARIO	ILUSTRÍSIMO SR. PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID
--------------	--

(03/26.688/05)

ANEXO III

Memoria gráfica.

Plan de Actuación de Fomento de la Participación



Memoria gráfica



FORO PARA LA CONVIVENCIA



PRINCIPIOS

FORO PARA LA CONVIVENCIA

- Abogar por el desarrollo y el fomento de la convivencia activa en el ámbito familiar y escolar.
- Definir con rigor la amplitud y hondura del fenómeno de la violencia en lo referido a su emergencia en el ámbito familiar, en el medio escolar y en particular sobre la mujer.
- Contribuir a la estrecha colaboración entre la familia y la escuela en la prevención de las conductas de riesgo relacionadas con el deterioro de la convivencia.
- Favorecer la colaboración entre las instituciones comprometidas en velar por el adecuado desarrollo de la convivencia.
- Demandar de las autoridades pertinentes la adopción de medidas tendentes a favorecer la adecuada protección del menor.
- Atajar la germinación de conductas y actitudes de desprecio, exclusión, mofa u hostigamiento de cualquier tipo en el ámbito escolar y, fomentar la generación de actitudes de respeto, solidaridad y convivencia.

Acto de constitución 26 de abril de 2006

FORO PARA
LA CONVIVENCIA

FORO PARA
LA CONVIVENCIA

e Consejo Escolar
Comunidad de Madrid

FORO PARA LA CONVIVENCIA

Declaración Institucional



Acto de constitución 26 de abril de 2006

FORO PARA
LA CONVIVENCIA



Propuestas de las organizaciones sindicales. 30 de mayo de 2006

- **Sr. D. Francisco Javier García Suarez**
Secretario General de la Federación Regional de Enseñanza de Madrid - CC.OO.
- **Sr. D. Fernando Jiménez Guijarro**
Presidente ANPE - Madrid
- **Sr. D. José Luis Jiménez**
Secretario General de la Comisión Ejecutiva Regional (FETE- UGT)
- **Sra. D^a. Inmaculada del Rosal Alonso**
Miembro del Comité Ejecutivo de CSI-CSIF de Madrid
- **Sr. D. Francisco Virseda García**
FSIE - Madrid



FORO PARA
LA CONVIVENCIA

AULA 2006



JORNADA AULA 2006

FAMILIA Y ESCUELA

ANTE LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO

11 de marzo



- V TERTULIA EDUCATIVA
- PONENCIAS
- TALLERES INFANTILES
- VISITA GUIADA

V TERTULIA EDUCATIVA





tertulias
 educativas tertulias educativas
tertulias educativas



Consejo Escolar
 Comunidad de Madrid

Colaboran:





tertulias educativas tertulias educativas tertulias educativas tertulias
 s educativas tertulias educativas tertulias educativas tertulias educati



Violencia en contextos familiares y escolares



V TERTULIA EDUCATIVA
DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

VIOLENCIA EN CONTEXTOS
FAMILIARES Y ESCOLARES

FECHA DE CELEBRACIÓN:
Sábado, 11 de marzo de 2006

LUGAR: Sala 109 - 110. IEMA

HORARIO: La Tertulia se desarrollará a partir de
las 11 horas

SITIO WEB: www.educa.madrid.org (revista digital)

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN:

Sra. D.ª Carmen González Fernández
Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid

TERTULIARIOS INVITADOS:

Sra. D.ª María Tardón Olmos
Presidenta de la Sección 2ª (Violencia sobre la mujer)
Audiencia Provincial de Madrid

Sr. D. José Luis Carbonell Fernández
Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

D. Emilio Calatayud Pérez
Jefe de Menores de Granada

D. José Sanmartín
Director del Centro Reina Sofía para el Estudio de la
Violencia

MODERADORA

D.ª Aurora Campuzano
Responsable de Comunicación del Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados



V TERTULIA EDUCATIVA



PONENCIAS

La mirada del adolescente.

D. Javier Urra Portillo.

Psicólogo de la Fiscalía de Menores de Madrid.



PONENCIAS

Prevención de conductas adictivas.

D. José Cabrera Forneiro.

Psiquiatra-Forense del Instituto Nacional de Toxicología.



PROGRAMA DE TALLERES





XVI
encuentro
de consejos escolares
autonómicos y del estado

La evaluación de la calidad en el Sistema educativo



XVI

encuentro
de consejos escolares
autónomos y del estado

CUESTIONES SOMETIDAS A REFLEXIÓN Y DEBATE

- **La Calidad de la Educación.**
- **Las Evaluaciones de la Calidad Educativa.**
- **El desarrollo de las Evaluaciones de la Calidad en la Educación.**
- **Los Agentes de las Evaluaciones.**
- **El impulso de la Calidad Educativa.**



- 1.- *Estimular un ambiente de participación para que la reflexión evaluativa ocupe un lugar significativo y otorgar, por ello, a los Consejos Escolares una función relevante.*
- 2.- *Construir una cultura evaluadora que incorpore la evaluación como una práctica cotidiana en todos los ámbitos de la institución escolar.*
- 3.- *La evaluación, considerada como integral, integrada e integradora, estará al servicio del desarrollo de las potencialidades del alumnado según su diversidad.*
- 4.- *Los planes de mejora deben estar al servicio del proyecto educativo del centro y ajustados a su realidad.*
- 5.- *La acción evaluadora exige medidas que corrijan los aspectos mejorables con la participación de la comunidad educativa.*
- 6.- *Todo docente ha de estar comprometido en la función tutorial y disponer de la formación requerida.*
- 7.- *La participación del conjunto de la comunidad educativa, es uno de los elementos básicos e irrenunciables de calidad.*



8. El reconocimiento social del profesorado y de su formación son elementos de calidad.

9. En la selección del profesorado, se considera irrenunciable el respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad.

10. La mejora en los centros educativos debe ser un proceso conducido de manera directa por los órganos de participación y gobierno de los centros.

11. Se considera que la convivencia armónica en los centros y la adecuada atención a la diversidad son factores que inciden sobre la calidad de la educación de forma muy significativa.

En resumen, los Consejos Escolares Autónomos y del Estado instan a las Administraciones Educativas a concebir la evaluación en el marco de una política educativa ligada a la calidad y sustentada en el principio de equidad, y subrayan la importancia de los procesos de evaluación, como instrumento de información pública sobre el comportamiento y estado del Sistema Educativo y como un componente estratégico para su transformación y mejora.



XVI
encuentro
de consejos escolares
autonómicos y del estado



Presentación del Consejo en el municipio de Torrelaguna

- El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid ha venido realizando desde hace dos años, en el municipio de **Torrelaguna**, distintas actuaciones que han culminado en el Acto de presentación institucional que tuvo lugar el 21 de abril de 2006.



VI Concurso Literario *Juan de Mena*



- CD editado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en colaboración con el Ayuntamiento de Torrelaguna, en el que se recogen los trabajos que han elaborado los alumnos de todos los centros educativos de la localidad.

LOGOTIPO



- Dotarse de un logotipo que le ayude a ser más fácilmente reconocido y que le identifique en sus iniciativas y propuestas.
- Dar a conocer el Consejo Escolar a los alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos para alentar su participación en los Consejos Escolares de sus centros.
- El 19 de diciembre de 2005 se reunió el Jurado designado por la Comisión Permanente.

LOGOTIPO

- **1er premio:** ESCUELA DE ARTE Nº 10 (Madrid), 2º curso de Gráfica Publicitaria (1.500 Euros).
- **2º premio:** IES MARQUÉS DE SUANZES (Madrid) 1º Bachillerato (900 Euros).
- **3er premio:** COLEGIO SAN JOSÉ DE CLUNY (Pozuelo de Alarcón), 1º Bachillerato (600€).



Acto de entrega de premios



En el **Círculo de Bellas Artes**, el **viernes, 24 de febrero de 2006**, se desarrolló el acto de entrega de los premios al Concurso del Logotipo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, con la asistencia de más de doscientas personas, entre alumnos y profesores.

- **Viceconsejera de Educación**
- **Presidente del Consejo Escolar**
- **Consejeros, Adrián Martínez y Álvaro Vermoet**, representantes del los alumnos en el Consejo Escolar.

ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN EXTERIOR

Abordar la educación e integración de los alumnos procedentes de otras culturas a través del fomento de la participación de todos los sectores implicados en la escuela, aportando nuevas actitudes y estrategias para afrontar la situación de los centros escolares con diversidad cultural.

- **Proyecto P.A.I.S. Participation, Integration and Success for Students from Culturally Diverse Background** (P.A.I.S.) dentro del programa Sócrates.





- Es un programa que tiene como objetivo desarrollar líderes juveniles como ciudadanos globales activos.
- El Programa consiste en la capacitación de tutores voluntarios para que trabajen con niños en situación de riesgo, fomentando el liderazgo y las habilidades sociales a través del deporte.



VISITAS AL CONSEJO

- *Visita ARION* organizada por la D.A.T. de Madrid-Capital. 10 de mayo de 2006
- *Curso de formación del profesorado Educación Primaria* organizado por la Subdirección de Programas Europeos del M.E.C. en colaboración con el E.C.I. 30 de mayo de 2006



DIFUSIÓN DE ACTUACIONES

<p>Marzo, 2006 Año 1, número 3</p>		
Boletín Informativo		
Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid		
<p>Estado Escolar y Año 2005</p>	<p>Estados Penales 2005</p>	<p>Estado Año 2005 Penales y Sociales</p>
1. Resumen Comisión Permanente,		
<p>El GABINETE de trabajo de 2005 se celebró en la sede del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en el mes de febrero de 2006. Participaron con el carácter de Observadores: La Agencia de Protección del ALCO de la Comunidad Peninsular LEONIA, Z. BUSTO y GARCÍA LÓPEZ, en su calidad de los representantes 5, 6 y 7 del Documento "El desarrollo de la Calidad del Sistema Educativo" que deberán elaborarse por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid como participante en el III Cuadro de Conferencias sobre el futuro de la educación en el territorio de nuestra región".</p>	<p>El GABINETE de trabajo no celebró en la Comunidad de Madrid desde 2004. Por tanto, el presente informe tiene un carácter de actualización. Un año más tarde del desarrollo al ALCO de la Comunidad Peninsular LEONIA y tanto así que en el primer informe al Consejo no se ha presentado ningún documento. Los datos referidos en el apartado 5, 6 y 7 del Documento "El desarrollo de la Calidad del Sistema Educativo".</p> <p>En relación con el tercer punto del punto del III Cuadro de Conferencias sobre el futuro de la educación en el territorio de nuestra región en la</p>	<p>Comunidad de Madrid, como 2004, se le asignaron las siguientes acciones:</p> <p>De acuerdo con el punto 5 del informe presentado una Comisión de Trabajo que se mantendrá convocada, en lo que respecta a la parte de la Comunidad Peninsular, se le facilitó de la Comisión de Madrid para ser incluido por la Comisión Permanente por el punto 5 y en su forma actual como se había mencionado.</p> <p>El informe de trabajo de la Comisión de Educación en el territorio de nuestra región en el primer punto del III Cuadro de Conferencias sobre el futuro de la educación en el territorio de nuestra región.</p>
2. El Consejo Escolar de Madrid y Año 2005,		
<p>El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, desde el primer Consejo Escolar, presenta desde hace los años un informe.</p> <p>El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid sobre el informe, en 2005, en 2005, considerando el uso de sus objetivos programáticos de acuerdo con el preámbulo de la Ley de creación cuadro-cuadro que el Consejo debe "... trabajar a la construcción educativa en todos los niveles de la enseñanza, además y más allá de la educación en el ámbito territorial de nuestra región".</p>		
Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid		
<p>Teléfono: 91 300 01 00 www.consejo.es</p>	<p>Correo electrónico: c.e.madrid@comunidad.madrid</p>	<p>Teléfono: 91 300 01 00 Fax: 91 300 01 00</p>

<p>Abril - Mayo, 2006 Año 1, número 4</p>		
Boletín Informativo		
Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid		
<p>Presentación del Consejo Escolar en Tenerife</p>	<p>Asistencia del ALCO para la identificación</p>	<p>Asistencia de miembros del ALCO para la identificación</p>
1. Cualificación del Foro para la Conferencia		
<p>Conferencia del Foro para la Conferencia en el Consejo de Educación.</p>		
<p>El día de abril de 2006 tuvo lugar el acto de constitución del foro para la Conferencia, que fue inaugurado por la Srta. Sra. Dña. Carmen González Fernández, Vicepresidenta de Educación, y presidido por Sr. José Luis Corberán Fernández, en su calidad de Presidente del Consejo Escolar.</p> <p>Además de estos, los Consejeros y Consejeras de la Comunidad Peninsular, como invitados, las Conferencias preparadas de parte del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, del contingente de representantes de la Administración educativa de nuestra región.</p> <p>Además, como expertos invitados, intervino Sr. José Serrano, Director de Centro de Investigación para el Estado de la Ciencia y el Espacio de D. Pedro Muñoz Mariscal, Director del Área en la Comunidad de Madrid, durante sus conocimientos ofrecieron un conjunto de conocimientos para mejorar el modo y la calidad de la enseñanza en el ámbito escolar.</p>		
Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid		
<p>Teléfono: 91 300 01 00 www.consejo.es</p>	<p>Correo electrónico: c.e.madrid@comunidad.madrid</p>	<p>Teléfono: 91 300 01 00 Fax: 91 300 01 00</p>

Madrid, a 21 de diciembre 2006



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Consejo Escolar

