

5.2 INTRODUCCIÓN DE CORRECTORES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE APLICACIÓN

ASTURIAS

Desde los conceptos acuñados en los estudios de la evaluación se entiende como criterio de calidad aquello que expresa las características que se esperan de un producto, un servicio o una dinámica de funcionamiento, mientras se entiende como indicador el índice medible de un elemento con el que se verifica la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad.

Los criterios tradicionales de calidad en la función docente se han centrado en el conocimiento (dominio) específico de lo que se enseña y en la habilidad en el uso de herramientas didácticas para la adquisición de conocimientos por el alumnado (buena metodología), complementados con el criterio dedicación (satisfactorio cumplimiento de obligaciones profesionales). Estos han sido los elementos esenciales de definición de un buen ejercicio profesional de la docencia.

Con respecto a la evaluación de la función Directiva, se encuentra en este momento en fase de estudio y desarrollo el modelo de evaluación de la Dirección establecida en el marco legal vigente (LOCE). La referencia más aproximada de indicadores es la establecida para la consolidación del complemento indicado en la normativa anterior (LOPEGCE).

Respecto a la evaluación del alumnado, en la última década estos criterios se han ido enriqueciendo con la incorporación de las nuevas competencias de tratamiento de la diversidad del alumnado, las TIC, la implicación en la gestión compartida del centro, el trabajo en equipo y el tratamiento de los problemas de convivencia.

En un sistema educativo como el asturiano, reconocido por los buenos resultados del alumnado, es obligado hablar del *aprendizaje por competencias*. Desde hace aproximadamente una década desde la Unión Europea o la OCDE se promueven proyectos y estudios en los que se aporta una “mirada atenta” sobre los aspectos en los que ha de centrarse la educación para ofrecer al alumnado una formación adecuada al momento histórico que se vive.

La Consejería de Educación Asturiana tiene muy en cuenta la situación actual al plantearse el conjunto de acciones a desarrollar y no se considera que el punto de partida sea el responder de una manera teórica a la cuestión de ¿a qué nos referimos al hablar de competencias básicas?, pues, como se ha señalado, otras instancias, de muy reconocido prestigio, se ocupan a nivel nacional e internacional de acotar el concepto de competencias y articular su inclusión en las enseñanzas comunes.

Al encontrarnos ante un nuevo *paradigma educativo* se precisa de un plan perfectamente elaborado y que se desarrolle a través de un conjunto de acciones que tengan como eje central la difusión del significado y las

repercusiones que se visualizarán en el desarrollo de un modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias clave.

Los verdaderos protagonistas son los alumnos que cada día asiste a clase, de ahí que el planteamiento de partida de la Consejería de Educación y Ciencia sea el de enriquecer los procesos interactivos del aula. En consecuencia, se ha diseñado un complejo plan de acción que incluye:

a. *Sensibilización y difusión* entre los distintos gestores de la educación sobre el significado de las competencias básicas y la necesidad de formación en un tema de tal relevancia pues, no debe de olvidarse que, se trata de un cambio cultural que ha de situar a la escuela y la educación en su contexto. En una primera fase, tal sensibilización se llevó a cabo a nivel interno (en los distintos Servicios Educativos) para conseguir un compromiso de actuación conjunta.

Tuvo lugar en el primer trimestre del año 2005. En la fase posterior se convocaron a las direcciones de los centros educativos (en el pasado año escolar) para iniciar a los centros en un proceso de análisis de los puntos fuertes y débiles de un proceso de tal envergadura. Por último en el inicio de este nuevo curso académico ha tenido lugar la Jornada: "*Competencias clave para el siglo XXI en la Educación*", dirigida además de a las Direcciones a los Jefes de Departamento de cinco ámbitos educativos en los que se están elaborando materiales.

En este primer punto del desarrollo del Plan se ha incidido en la distribución de referencias, sesiones de trabajo sobre distintas propuestas prácticas y la creación de un banco de actividades y ejercicios concebidos en términos de competencias y que pueden ser útiles al profesorado para el desarrollo de una metodología que incida en el aprendizaje. Parte de tales materiales vieron la luz en una edición impresa: "*Primeros pasos en Competencias clave: Ciencias, Idioma (inglés), Lengua, Matemáticas y Tecnologías de la Información y la Comunicación*". Hay que señalar el elevado número de profesores y profesoras integrantes de los equipos encargados de la elaboración y selección de posible actividades de aula.

b. *Profundización* a través de la aplicación de evaluaciones sobre las competencias básicas curriculares. Esto se trabaja en las Pruebas Diagnósticas (en este curso se pasarán a 30 Centros de Educación Primaria en 4º y a 20 de Educación Secundaria en 2º de la ESO). En el pasado curso 2004/ 05 se llevó a cabo un pilotaje de las mencionadas pruebas (en las áreas de lengua, matemáticas e inglés, incluyéndose en esta última la evaluación de la competencia referida a expresión oral), siendo gestionado íntegramente el proceso con recursos de la propia Consejería. Está a punto de ver la luz el informe que refiere todo el proceso.

Los ítems fueron elaborados por un equipo de profesores en activo, especialistas en las distintas áreas y con compromiso adquirido añadido de aplicarlos a modo de test en sus clases para comprobar la congruencia y validez de las propuestas aportadas.

c. *Implicación del profesorado* con la participación activa a través de las redes de formación en la elaboración de materiales de apoyo a la acción educativa, teniendo como objetivo conseguir la implicación de algunos centros educativos como “pilotos”, con el compromiso de que una mayoría del profesorado proporcione, en el “día a día”, al alumnado materiales con una clara orientación hacia las competencias básicas.

Sería difícil pretender resumir en unas líneas todo el Plan de Trabajo en Competencias básicas que se ha diseñado desde la Consejería de Educación Asturiana, si bien se espera que esta breve reseña sitúe al lector en la idea de que nos encontramos en un momento decisivo en el desarrollo de este nuevo enfoque, apostando por las ejemplificaciones, como corresponde a una sociedad del conocimiento en que la visualización es imprescindible.

ISLAS BALEARES

Puesto que las acciones de mejora han de redundar en una calidad educativa mejor y más positiva, deben introducirse, por una parte formación y asesoramiento en los distintos momentos de desarrollo del plan de mejora en un establecimiento escolar a fin de posibilitar la incorporación de correctores en los distintos niveles de aplicación con el objeto de evitar desviaciones en relación a los objetivos programados. En este sentido sería conveniente:

1º. **Justificar** convenientemente el plan de modo que queden clarificados:

- a) los **motivos** para su realización, esto es, la determinación de las **necesidades** según su importancia, su prioridad y su urgencia.
- b) la **situación de partida** tanto interna (recursos, organización, actitud de los participantes), la relación con el exterior (entorno, administración y otras instituciones), como los problemas y dificultades previsibles.
- c) las **metas a conseguir** asumidas por el equipo directivo que lo impulsa y la comunidad escolar; aceptadas por los agentes internos, y apoyadas y asesoradas por agentes externos o cuasi externos como la Inspección Educativa

2º. **Aceptar el compromiso** para el plan de mejora lo que implica un debate sobre su necesidad y oportunidad en el que participe todo el claustro y la comunidad escolar, sobre la aceptación del liderazgo, con el objeto de conseguir una opinión consensuada, o al menos, de una mayoría amplia.

De ahí debe surgir un compromiso traducido en la aprobación amplia del plan y la aceptación del asesoramiento e intervención por unanimidad o mayoría.

Sólo con este compromiso podrán definirse los objetivos ajustados al proyecto educativo, adecuados a la realidad y referidos a los contenidos, estructuras, procesos y productos.

3º. **Elaboración del plan de mejora** ajustado a un modelo teórico de calidad (escuelas eficaces, EFQM, ISO, etc.). El asesoramiento puede ser necesario en aspectos como:

- análisis de deficiencias.
- atribución de responsabilidades.
- fijación de prioridades.
- definición de objetivos asequibles.
- proceso a seguir y temporalización.
- motivación y establecimiento de incentivos.
- búsqueda de recursos y ayudas.
- evaluación del plan.

4º. **Ejecución del plan de mejora**, asesoramiento e introducción de correctores sobre:

- coordinación del plan.
- presentación del plan a la comunidad educativa.
- formación del personal.
- motivación e incentivación de los intervinientes.
- solución de problemas.
- control del desarrollo del plan.

CANTABRIA

El Plan de Autoevaluación Institucional de centros escolares de Cantabria interviene en 4 ámbitos generales de los que se derivan diez dimensiones estructurados de la siguiente manera:

ÁMBITOS	DIMENSIONES
VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	1. Condiciones materiales personales y funcionales. 2. Desarrollo del currículo. 3. Resultados Escolares
VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO	4. Los documentos programáticos de centro. 5. Funcionamiento de los órganos del centro. 6. Implicación y colaboración 7. Asesoramiento y apoyo externo. 8. Convivencia escolar.
VALORACIÓN DE LAS RELACIONES CON EL ENTORNO	9. Relaciones con otras instituciones.
META-EVALUACIÓN	10. Metaevaluación.

Como se observa el proceso de metaevaluación ocupa un lugar importante en este modelo.

Este proceso de corrección nos conduce a un análisis que tiene como objetivo valorar el propio plan de evaluación con el fin de adecuarlo a la realidad del centro, a sus planes de formación e innovación, apreciando la coherencia interna de estos procesos y la suficiencia de la implicación de la comunidad educativa.

Los criterios que rigen el proceso de metaevaluación son:

Suficiencia entendida como el nivel de desarrollo alcanzado en función de unos mínimos considerados como deseables tanto en el nivel de la cantidad como de la calidad.

Participación de la comunidad educativa (efectiva y corresponsable)

Coherencia entendida como la congruencia entre el desarrollo de la acción y las intenciones del modelo teórico.

Adecuación entendida como el grado de adaptación que a la propia realidad (al contexto, a los recursos disponibles y a las personas a las que van dirigidas) tienen las propuestas y las finalidades previstas.

Funcionalidad entendida como la utilidad que tienen las medidas puestas en práctica para solucionar las necesidades concretas

Procedimiento:

Los resultados y las propuestas derivadas del proceso de metaevaluación del Modelo, se entregarán al Inspector/a del centro, con el fin de que se produzca un progresivo acondicionamiento a las necesidades de los centros, tanto del proceso de evaluación como de los indicadores de los mismos.

CASTILLA Y LEÓN

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

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

1. NIVEL DE CENTRO ESCOLAR:

1.1. Autoevaluación y Experiencias de Calidad.

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

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

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

1.2 Evaluación Externa

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

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

1.3 Confluencia de la evaluación interna y de la externa

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

2. NIVEL DE MODELO DE SISTEMA EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN:

2.1 Evaluación Diagnóstica del Sistema

Las evaluaciones diagnósticas o de sistema se realizan sobre los resultados obtenidos por los alumnos y proporcionan información estratégica que orienta la toma de decisiones en la dirección de conseguir una mejora global en los Modelos Educativos.

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

2.2 Evaluaciones internacionales

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

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

2.3 Metaevaluación del Sistema

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

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

CASTILLA - LA MANCHA

La formación, la evaluación, en su caso, y el asesoramiento están al servicio de la innovación, cambio y mejora. La evaluación se distribuye en un proceso que tiene un momento inicial, puntos de observación del proceso y un momento final para analizar los resultados y el impacto. La incorporación de correctores, tanto en el programa como en la evaluación, es imprescindible para evitar desviaciones respecto de los objetivos programados.

CATALUÑA

La estructura de indicadores del sistema educativo en Cataluña

La Administración educativa en Cataluña ha desarrollado una estructura propia de indicadores sobre el estado general del sistema educativo. Los indicadores se actualizan cada año y sirven para poder regular el funcionamiento como macrosistema, pero también son utilizados en las actuaciones sobre el microsistema.

Los resultados de las competencias básicas

Desde el año 2001, y con carácter bianual, se evalúan las competencias básicas de todos los alumnos de Cataluña. El primer año del bienio se concentra la acción en primaria y el segundo, en secundaria.

Con los resultados obtenidos de una amplia muestra, se elaboran un conjunto de elementos correctores del sistema que se debaten globalmente, pero también en el marco de cada uno de los centros.

El Departamento de Educación confecciona distintos sistemas de devolución de los resultados, que van desde la presentación estadística de los resultados obtenidos, segregada por criterios como el tamaño de la población, el género o el nivel socio-económico, hasta un análisis de las competencias en las que ha habido más dificultades, con indicación de las posibles causas para orientar el debate en el marco escolar.

5.1.1. EUSKADI

Como referente normativo la Ley de la Escuela Pública Vasca en el capítulo III, relativo a la autonomía pedagógica de los centros establece que estos “podrán adoptar las decisiones precisas para la concreción de su proyecto educativo y proyecto curricular”. Así mismo el Decreto 467/1994, expone que “la experimentación, investigación e innovación educativa de los centros docentes, así como la formación del profesorado en activo, son elementos necesarios para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el logro de un sistema educativo en permanente renovación y capaz de adaptarse a las necesidades y demandas de nuestra sociedad”.

Precisamente una de las demandas más sentidas que, actualmente, la sociedad dirige a los centros escolares y al sistema educativo es la calidad del servicio educativo. La calidad de cualquier sistema educativo y de sus centros docentes es uno de los retos más importantes de futuro de una sociedad moderna.

En tal sentido el Proyecto “Sistemas de Gestión de Calidad” pretende ofrecer un marco de intervención sistemática para la mejora de los principales ámbitos de la actuación educativa de un centro docente: acogida, programación, actividad de aula, tutoría, evaluación etc.

El objetivo de este proyecto es desarrollar un proceso de innovación, investigación y experimentación en algunos centros docentes con vistas a la adaptación de los procesos de calidad que han tenido su origen en el mundo productivo a las características de los procesos educativos y docentes de los centros de educación infantil, primaria y secundaria, impulsando un modelo propio y adecuado a tales centros.

Este proyecto se plantea como un proyecto piloto de experimentación con el fin de evaluar las posibilidades y condiciones de su generalización a los centros docentes. Además, prevé un trabajo en redes intercentros con el objetivo de mutuo apoyo y aprovechamiento de las experiencias de cada uno de los centros.

Se ha valorado positivamente el interés manifiesto de los centros participantes en el proyecto, su trayectoria y experiencia anterior en este mismo ámbito y, naturalmente, la posibilidad de trabajo en red entre varios centros.

Según la Orden de 8 de enero de 2003, de la Consejera de Educación, “en función de las características del propio centro y de los recursos humanos de que dispongan en cada curso escolar podrán contar con un tratamiento especial en cuanto a dotación de recursos humanos siempre que se considere necesario para el correcto desarrollo del proyecto” (art. 4).

Para asegurar el correcto funcionamiento de la experiencia podrán establecerse reuniones periódicas de seguimiento u evaluación entre los representantes de los centros participantes en este proyecto, con los

asesores técnicos del mismo, con la Inspección Educativa y con otros representantes de la Administración Educativa (art. 5).

La Inspección Educativa será quien lleve la responsabilidad última del seguimiento y evaluación de la experiencia en cada centro, y al término del periodo determinado podrá proponer la emisión por parte del Departamento de Educación un certificado de calidad en "Sistemas de Gestión de Calidad" a nombre del centro (art 8).

"Todos los Centros Públicos con autonomía financiera que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato podrán formular solicitud para participar en el Proyecto" (Art. 4 de la Resolución del 29 de junio de 2004).

Según el anexo I de la misma resolución, "la Dirección del Centro debe liderar la implantación y actualización de un sistema de calidad y la mejora continua que incluya los procesos, subprocesos y procedimientos que respondan a los requisitos establecidos para la mejora de la calidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje y para el logro de un sistema en permanente renovación y capaz de adaptarse a las necesidades y demandas que surjan". Así mismo, "el Centro debe planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar que se desarrolle en condiciones controladas, de acuerdo a los criterios de aceptación y objetivos de calidad establecidos por el Centro en cada subproceso". Se deciden los siguientes subprocesos: acogida, programación, actividades en el aula, evaluación, tutoría.

En el subproceso de acogida, el centro establecerá los procedimientos por medio de los cuales el alumnado y el profesorado de nueva incorporación, recibirán al inicio del curso o en la incorporación al centro información detallada sobre su organización, funcionamiento y actividades. En el alcance mínimo de este subproceso quedan incluidos además del alumnado y profesorado de nueva incorporación, las familias del alumnado nuevo, a los que se les deberá entregar documentación escrita.

En el subproceso de programación "se especificará la planificación y la elaboración de la programación y la incorporación de las mejoras identificadas en la elaboración de la Memoria Anual" "El alcance mínimo de este subproceso son todas las áreas y asignaturas de cada ciclo o curso que se imparten en el Centro, incluyendo la tutoría del grupo. Las programaciones deben estar redactadas y aprobadas antes del inicio de las clases".

En el subproceso de actividades en el aula, el centro debe especificar el plan de actividades previsto en la clase, lo que sucede a lo largo de ella, y las inmediatamente posteriores (anotaciones, valoraciones,...). Para ello será de ayuda el cuaderno del profesor, donde se documentarán el plan de actividades, el horario, la asistencia de los alumnos y las observaciones, anotaciones y/o calificaciones correspondientes a las actividades de

evaluación realizadas. Todas las áreas y asignaturas de todos los grupos del centro deben estar incluidas en este subproceso.

En el subproceso de evaluación “se especificarán los criterios de evaluación y calificación, la entrega de los resultados de la evaluación al alumnado o familia, los procedimientos de reclamaciones y medidas de refuerzo a aplicar en función de los resultados”.

En el subproceso de tutoría “se especificarán de forma documentada todas las actividades de la tutoría individualizada que el Centro establezca de acuerdo con los niveles que imparte y la normativa vigente al respecto. Así mismo, se definirán los diferentes documentos que se generan y se utilizan en el subproceso”.

El Centro deberá definir un conjunto de indicadores globales de conformidad del Sistema de Gestión de la Calidad en su totalidad el cual servirá para elaborar al final del año la Memoria Anual.

Además de evaluar la conformidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se recomienda que los Centros realicen auditorias internas del Sistema de gestión de Calidad, conforme a un plan determinado por la dirección cuyos resultados se registren y se transmitan al personal implicado. Los informes de audiencia, en su caso, deben ser realizados por personal cualificado y ser revisados por la Dirección del Centro.

EXTREMADURA

Una característica fundamental de cualquier plan de mejora es que sea evaluable y, efectivamente, se evalúe en las distintas fases de su desarrollo. Los resultados de esta evaluación continua, además de dar una información sobre la consecución de los objetivos, deberán indicar las medidas para su reconducción en función de los aspectos que no están mejorando de manera significativa.

Estas informaciones pueden ser útiles para introducir medidas correctoras que retroalimenten el plan en todos los niveles de diseño, aprobación, ejecución y realización de las tareas concretas.

Las medidas serán de distinta naturaleza y alcance en función del nivel en que sea necesario su aplicación.

- Así los órganos de dirección y gobierno de los centros podrán efectuar cambios en los objetivos generales del plan, en su temporalización, en la aplicación y la cantidad de recursos que se dedican, en la organización y cualquier otra medida de carácter general.

- En el nivel de los departamentos y equipos docentes, se podrán adoptar medidas correctoras, que no tienen porqué afectar a otros departamentos, equipos o dependencias fuera de su ámbito.

- En el nivel de los grupos de trabajo, aulas, grupos o equipos para la realización de tareas o cometidos concretos tenemos otro nivel de aplicación de medidas correctoras

- Por último, en el nivel individual también es posible y necesario la adopción de medidas, porque en última instancia la mejora continua tiene mucho que ver con las actitudes de las personas, con los estilos de trabajo y el clima en que se realizan las tareas.

GALICIA

El principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, debe tener una traducción explícita en la Orientación. Es pertinente, en este sentido, referirse al Proyecto de Ley Orgánica de la Educación, que en su Capítulo I, f) dice: “La orientación educativa y profesional del estudiantado, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.

Por lo tanto, en la actualidad, existe un amplio consenso a la hora de considerar la acción tutorial y la orientación como factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza. Ambas funciones, que están profundamente interrelacionadas, se entienden como un proceso de ayuda sistemática dirigido a todos los alumnos y alumnas a lo largo de las diferentes etapas formativas y en todos los aspectos de su desarrollo. Son por ello, los componentes básicos que aseguran una educación individualizada (se educa a personas concretas, con características particulares) e integral y medios fundamentales para atender a la diversidad del alumnado y a sus diferencias individuales.

En este punto y para contextualizar este importante binomio de orientación y tutoría es imprescindible detenernos sobre la **concepción de lo que significa la diversidad y de cómo abordarla**. Pensamos que se debe entender esta diversidad como una realidad positiva y enriquecedora – por otro lado afortunadamente inevitable en cualquier grupo humano- para el sistema educativo y para las personas que lo formamos, y no como un elemento entorpecedor para una presunta marcha uniforme de un pelotón de aprendices.

La primera dificultad de esta visión en positivo de la diversidad es la concepción del currículo como un instrumento de selección, como un “obstáculo” a superar y no como un elemento integrador, favorecedor de la vida y del interés de los jóvenes escolarizados. Por la misma razón es – esta forma de ver el currículo- un enemigo formidable de la convivencia en las aulas. Se da esta situación por la existencia de una deriva tendente a incrementar los contenidos de hechos y conceptos, con idea acumulativa, enciclopedista, preferentemente memorizables. Curiosamente se utilizan últimamente para sostener esta postura los resultados de España en los informes PISA, que si de algo alertan es justamente de todo lo contrario; pues son pruebas de aplicabilidad de los contenidos, sobre todo de los procedimentales, en las antípodas del modelo de currículo que se intenta justificar por algunos a partir de estos resultados. Se necesita pues un currículo en el que hechos y conceptos se complementen con los procedimientos y las actitudes, que se evidencie a su aplicabilidad, que ayuden a comprender el mundo en el que se vive, que proporcione habilidades para desenvolverse en la sociedad actual; que forme, en definitiva, ciudadanos participativos y críticos, y que no sea solamente propedéutico; así tendremos un currículo adecuado a la diversidad, y a los tiempos.

Para atender a esta diversidad parece urgente, en primer lugar, reconsiderar la "ratio" en todas las etapas educativas, como elemento fundamental para la actuación con el grupo y la necesaria individualización e incorporar a otros profesionales al Sistema educativo. . En este sentido proponemos:

- Reducción máximo 15 alumnos-as en educación infantil; 20 alumnos-as en primaria; 25 alumnos-as en secundaria.
- Incorporación de educadores y asistentes sociales, educadores de familia y técnicos en educación infantil que actúen como auxiliares de los más pequeños.

En segundo lugar, consideramos imprescindible, establecer pautas y modelos didácticos que posibiliten desarrollar la potencialidad de la que hablábamos. Para ello es necesario: el trabajo por proyectos, la organización del trabajo en grupos para fomentar el aprendizaje entre iguales, la rotación de responsabilidades en el seno de las aulas y de los grupos de trabajo, la valoración en la escuela de las habilidades y actitudes necesarias para la vida, la utilización de materiales didácticos variados, la optatividad, la presentación de todos los contenidos como elementos explicativos parcelados del mundo que nos toca vivir, la resolución no violenta de los conflictos, etc., son todas iniciativas que deben presidir la actuación didáctica en la línea de propiciar el trabajo con esta diversidad. Pues bien, para desarrollar estos modelos didácticos necesita formación para el profesorado y explicación para la sociedad, para que ésta no se convierta en aliada de posturas retrógradas.

Las medidas extraordinarias: apoyos, programas de refuerzo, adaptaciones, desdobles, diversificación, etc. están sobradamente contempladas ya en la legislación; pero su necesidad no debe hacernos olvidar que debe de presidirlas siempre su función integradora y procurando no dejar resquicios para que se puedan convertir en segregadoras. Por lo tanto, estas medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar los citados objetivos y la titulación correspondiente.

Volvamos pues a la tutoría. Es la orientación llevada a cabo por el profesorado con un grupo concreto de alumnos y alumnas y todo el profesorado es un tutor o tutora potencial, puesto que la orientación y la tutoría forman parte de la función docente. El tutor ha de servir al alumnado de guía en su escolaridad, en su maduración personal y en la búsqueda de su camino en la vida. Por las razones expuestas el trabajo del profesorado tutor es clave en la acogida e integración del alumnado, en su desarrollo personal y adaptación escolar, en la organización del grupo-clase, en la adquisición y mejora de los hábitos de trabajo y en la relación con las familias. Tal cúmulo de contenidos deberían ser contemplados en sentido relevante tanto en la formación inicial del profesorado, como en los cursos

de aptitud pedagógica y de formación continua con especial atención al profesorado de Educación Secundaria que es quien en la formación inicial carece de este tipo de preparación.

Dada la consideración que debe tener la tutoría de “apoyo sistemático”, se considera necesario articular mecanismos que aseguren que el trabajo de cada tutor guarda coherencia con el realizado por los restantes tutores del centro. Un medio para conseguirlo son los Planes de Acción Tutorial (de aquí en adelante PATs) que recogen, de modo consensuado, aquellos aspectos genéricos más relevantes de la labor tutorial. También se debería contemplar en este sentido que la vinculación tutor-grupo de alumnos fuese lo más amplia posible en el tiempo, no reduciéndose necesariamente a un curso escolar y posibilitando que el tutor tuviese el mayor número de horas de clase con el grupo. Parece evidente que todas estas medidas, cuenten con una autonomía curricular y organizativa del centro.

Como hemos dicho el PAT, por lo tanto, es el instrumento de planificación y gestión que articula el nivel de la orientación desarrollada por el conjunto del profesorado de un centro. Todos los centros educativos, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, tienen la obligación de tener el suyo. Su elaboración es competencia de los Departamentos de Orientación de los mismos que ha de seguir las directrices previamente establecidas por la comisión de Coordinación Pedagógica. Este documento forma parte de los respectivos Proyectos Curriculares, por lo que está sujeto a los mismos mecanismos establecidos para ellos a la hora de su aprobación, seguimiento y modificación. Sería oportuno que, dadas las reticencias y variadas interpretaciones que se hacen de la función tutorial, se estableciera un mínimo currículo orientativo en cada Comunidad Autónoma, a fin de que sirviera para poner de relieve la importancia de la función y pudiera utilizarse como guía para la elaboración de los PAT de cada centro.

El sistema de orientación y de apoyo se dirige al alumnado, que es el sujeto activo de su educación y al profesorado, como mediador privilegiado de la enseñanza estructurada que se imparte en los centro. Abarca pues, los siguientes ámbitos: la valoración de la necesidades educativas del alumnado, la intervención en las respuestas educativas a las necesidades detectadas, la colaboración con grupos de profesores, a los que ayuda a reflexionar y a evaluar su propia práctica, y el apoyo al desarrollo organizativo y a los proyectos del centro.

Pero la orientación requiere, a veces, de una intervención más específica que la que hasta aquí hemos comentado, especialmente, en aspectos referidos a la intervención psicopedagógica y al asesoramiento. Por ello demandamos el aumento de los servicios especializados en discapacidades sensoriales, motóricas, sobredotación intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos de conducta, orientación vocacional y profesional, audición y lenguaje y trabajador y/o educador social.

En definitiva, el desarrollo y potenciación de la función asesora y tutorial requiere de planificación por parte de los agentes implicados y de apoyo de

la Administración educativa. Ésta deberá trabajar en la consecución de las condiciones que la hagan más viable tanto con las medidas sugeridas, como con:

- La formación inicial y continua del profesorado tutor.
- La formación de los orientadores y orientadoras en los referidos planes anuales de mejora y en los ámbitos anteriormente citados.
 - En el establecimiento de estructuras organizativas y horarios en los centros que haga posible los trabajos de coordinación entre profesionales, así como el seguimiento del proceso educativo del alumnado.
 - El impulso de los Departamentos de Orientación de los centros, que debe desarrollar, sobre todo, un claro papel dinamizador de la acción tutorial.
 - El robustecimiento de la red de orientación, contemplando la posibilidad de rebajar el número de unidades establecidas para la creación de un Departamento de Orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria y a mejorar con recursos humanos y medios los Equipos de Orientación Específicos claramente insuficientes en la actualidad.
 - La colaboración de la Inspección Educativa en el seguimiento y evaluación de los diferentes planes anuales y su asesoramiento.
 - La elaboración de normas de orientación, en las que se dicten instrucciones claras para unificar las actuaciones de los servicios de orientación y se establezcan las acciones prioritarias para cada curso académico.
 - El reconocimiento singular de la función a los que efectivamente la realicen, actuando como tales.
 - La potenciación de un cuarto nivel en la acción tutorial, que complemente el trabajo de los equipos específicos, la orientación del centro y la tutoría de grupo. Este nivel debería establecerse fundamentalmente, en torno a los servicios municipales, y a su coordinación con los centros puesto que inciden, a veces de forma decisiva, en la orientación de los mismos. Nos estamos refiriendo a la necesaria coordinación de la asistencia social, de la orientación profesional que realizan otras instituciones, de la oferta de programas de iniciación profesional, de las iniciativas de educación social, de los apoyos al estudio, a comedores, etc.. Adoptando acuerdos para las actuaciones, contrataciones, planes, etc. de forma conjunta entre la instituciones implicadas.

MURCIA

La introducción de correctores es consecuencia de los planes de auto evaluación y mejora, ya que los procesos de calidad no se basan sólo en el diagnóstico y detección de problemas, bajo rendimiento o ineficiencia.

Por tanto, es necesario partir de los procesos previos de análisis y valoración de puntos fuertes y débiles, para planificar una actuación que modifique, progresivamente, todos los aspectos educativos que pueden ser mejorables.

Por otra parte, es una pérdida de tiempo, dinero, esfuerzo y recursos personales, que resulta inútil, realizar evaluaciones y emitir informes que no lleven aparejados el correspondiente programa de intervención y seguimiento

Así pues, introducir correctores implica diseñar los objetivos, decidir las estrategias, programar y utilizar los medios, humanos, económicos y organizativos, para corregir los malos funcionamientos detectados.

La introducción de correctores, siempre diseñada en función de las metas que se intentan conseguir, estará debidamente planificada: objetivos medibles, actividades, recursos (personales y materiales), responsables (participación de la comunidad educativa), temporalización y seguimiento.

Sin pretender ser exhaustivos, podemos proponer algunos aspectos a tener en cuenta en la introducción de correctores:

1. Acciones relacionadas con los puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora que figuran en la memoria final
2. Dotación de Personal
3. Organización
4. Liderazgo y coordinación
5. Relaciones personales y estrategias sociales
6. Recursos materiales y financiación
7. Relaciones institucionales
8. Procesos educativos y de enseñanza/aprendizaje
9. Resultados formativos y sumativos
10. Participación de la comunidad educativa
11. Satisfacción de la comunidad educativa
12. Influencia en el entorno social

El procedimiento de introducción de correctores deberá inspirar el estilo de trabajo del centro educativo, que responderá a los siguientes principios y estrategias.

- A) La introducción de correctores estará integrada en los planes de mejora, incardinados en la autonomía de los centros, con la participación de toda la comunidad educativa y aprobados por los órganos de gobierno.

- B) Como hemos visto al principio, toda la tarea debe responder a una planificación propuesta desde la administración: normativa, orientaciones, modelos, reconocimiento, subvención, etc.
- C) A tenor de aquella, cada centro diseña un proyecto, perfilado desde su autonomía, estructurado de la forma más concreta posible, estimulado, evaluado y recompensado.
- D) Los correctores que se pretende introducir deben ser medibles, para poder realizar el seguimiento y valoración de resultados. Así se podrá evaluar tanto de forma individual como global.
- E) La introducción de correctores responderá a una metodología explicitada, teniendo determinados los criterios básicos y los indicadores de calidad.
- F) Todo el proyecto de mejora estará dirigido por un equipo que coordinará todo el programa en su inicio, ejecución, evaluación final y nuevas propuestas de mejora.
- G) El centro educativo deberá contar con la formación pertinente, el asesoramiento externo necesario y el concurso de evaluadores externos, en su caso.
- H) Concluido el proyecto de mejora y la evaluación del proceso de introducción de correctores, los resultados serán presentados públicamente y, en todo caso, al consejo escolar y a la comunidad educativa.
- I) El centro debe recibir los recursos necesarios para garantizar el desarrollo del plan de mejora, así como una certificación o reconocimiento de su labor.

VALENCIA

Una buena enseñanza ha de conseguir que:

- Que todos y cada uno de quienes acceden a ella alcancen un desarrollo personal que suponga poseer una capacidad de gestión eficaz de su vida, de autocontrol de su egoísmo, avaricia y comportamiento invasor, que suponga poseer la voluntad de ser.
- Que esos individuos tengan competencias para relaciones fructíferas con sus semejantes y con el medio sin destruir y disminuir el ser de ninguno de ellos, para cooperar y dar respuesta pacífica a los conflictos.
- Que todas y cada una de las personas que pasan por el sistema educativo alcancen el máximo de conocimientos que les sea posible, pues esos conocimientos van a permitir a cada individuo tener una visión del mundo que puede compartir con los demás y le van a dotar de competencias profesionales necesarias para su inserción laboral.

Esas tres finalidades, que son propias de la enseñanza, son las que han de estar presentes en cualquiera de las formas de actuación de los centros. Ha de ir más allá de lo estrictamente reglado tanto si se denomina Plan de Mejora, Programas de Gestión de Calidad, Programas de Formación a lo Largo de la Vida o de cualquier otra forma. Esas actuaciones han de conseguir, objetivamente, un valor añadido en esas mismas finalidades.

Cualquiera de esos planes o programas ha de constar de sucesivas fases:

- Un análisis que fije la realidad de la que se parte. Ahora bien ese análisis, que ha de hacerse en función de las tres finalidades descritas, ha de ser realizado por personas especialistas y no de forma general, sino por segmentos de población (elemento corrector). El rigor exige ir más allá de la apreciación subjetiva, aunque ésta sea compartida por un determinado colectivo, pues esa apreciación no deja de ser mera opinión ("yo creo que..", "yo opino que...).
- Una Programación en la que quede perfectamente definido el objetivo (no debería de haber más de un solo objetivo por programa o plan –elemento corrector-) que se persigue alcanzar, concretados los recursos materiales y humanos que estén implicados en el plan o programa (elemento corrector). Esos recursos humanos para realizar el plan o programa han de ser personal estable en el centro y experimentado, nunca interinos ni recién llegados al sistema.
- Una realización del programa ajustada a la programación aunque con la flexibilidad suficiente como para ir adecuando esa realización a las demandas emergentes. Es imprescindible que, durante su realización, quienes intervienen en él estén en continuo contacto transfiriéndose toda la información y analizando colegiadamente lo que se está haciendo, debiendo realizarse reuniones periódicas.
- Una evaluación externa y realizada con total rigor técnico que persiga objetivar la consecución, o no, del objetivo

predeterminado que ha de tener como finalidad definir los ajustes que sean necesarios para una mejor realización del programa. Los técnicos que hayan de realizar la evaluación deberían ir realizando su estudio y análisis al mismo tiempo que se realice el programa o plan.

- El programa, de haber obtenido el resultado previsto, debería integrarse en la programación anual del centro como una parte más de la actividad ordinaria consolidándose las actuaciones que lo hayan hecho realidad. Las Administraciones deberían de adquirir el compromiso de facilitar los recursos pertinentes para que los programas que han tenido éxito puedan consolidarse (elemento corrector).

SÍNTESIS

Todos los documentos remitidos por los distintos Consejos Escolares han hecho referencia, de una u otra forma, a la importancia de elaborar propuestas correctoras de los defectos detectados tras una evaluación, como una consecuencia natural y deseada de la evaluación o evaluaciones de la calidad del sistema educativo o de alguno de sus componentes. También se ha señalado la necesidad de considerar la introducción de correctores de forma temprana, durante y sobre el propio proceso de evaluación, concebido de manera dinámica y adaptable.

A este tenor, y tras la consideración de las aportaciones realizadas por los distintos Consejos en este punto, consideramos oportuno realizar las siguientes PROPUESTAS, dirigidas fundamentalmente a las Administraciones educativas y desde la consideración de la necesidad de adaptar al contexto educativo los esquemas de evaluación de la calidad provenientes del mundo económico:

1. Las administraciones educativas deben enfatizar la importancia de la introducción de medidas de mejora y poner el acento en su dotación presupuestaria y humana. En efecto, la evaluación supone, en muchos casos, un esfuerzo puntual, en el tiempo y en el espacio, relativamente asequible, a través de un proceso de estructura simple y con resultados tangibles y sencillos de difundir a la opinión pública. Por el contrario, la introducción de correctores supone una tarea dilatada en el tiempo y en el esfuerzo, a través de procesos para los que existen varias y discutibles opciones, con resultados inciertos. Por ello resulta natural y es relativamente frecuente que el énfasis en la evaluación no vaya acompañado, asimismo, por el correspondiente y mantenido impulso en la introducción de mejoras correctoras. Así sucede que reiteradas evaluaciones (tal como las pruebas TIMSS o PISA u otras de carácter nacional o autonómico) detectan los mismos problemas, una y otra vez. Nuestra propuesta es un toque de atención en este sentido.
2. La introducción diferenciada –según los distintos ámbitos a los que se dirijan: equipo directivo, claustro, centro educativo en su globalidad, etc.-- de correctores de mejora en cualesquiera niveles del sistema requiere la participación efectiva de la comunidad educativa. Esta consideración no se deriva sólo de las dimensiones éticas y sociales de la educación, sino que es fundamentalmente pragmática y formativa, dado el valor educativo de la participación. Muchas de las medidas correctoras que se plantean tras una evaluación pueden ser una reiteración de otras que ya han sido, en teoría, diseñadas y aplicadas con anterioridad, pero sin contar con la implicación real de los agentes educativos. La participación requiere no sólo la colaboración de la comunidad escolar en el planteamiento de propuestas de mejora, sino la consideración realista de las medidas de formación y adecuación de esa comunidad que sean necesarias para el desarrollo, con éxito, de tales medidas.

3. La introducción de correctores de mejora debe acomodarse a los fines generales de la educación y no debe constituirse en un objetivo autónomo y aislado. Dicho de otro modo, es preciso recordar que la evaluación del sistema es un medio y no un fin en sí mismo. Por ejemplo, se han constatado rendimientos mediocres de los estudiantes españoles en las pruebas PISA. Pero el establecimiento de políticas correctoras de esta situación debería compaginarse con el alto grado de equidad, en la distribución del rendimiento, que estas mismas pruebas han detectado en nuestro sistema. En la introducción de correctores, la atención a la diversidad ha de ser compatible con el impulso a la excelencia.
4. La atención a la propuesta anterior es especialmente pertinente en estos momentos, cuando parece introducirse con fuerza –y con cierta sobrevaloración- una “cultura” de la evaluación en nuestro sistema educativo. Debe cuidarse que la introducción de correctores de mejora no suponga un sutil cambio de perspectiva, de modo que no se acabe –involuntariamente-- primando lo que el alumno puede hacer por la escuela (como ocurre ya, en cierta medida, ante las pruebas de acceso a la universidad, en cuya preparación prima el logro de buenos resultados en los exámenes antes que la coherencia del proceso de enseñanza/aprendizaje), para mejorar cierto indicador, para corregir cierto problema, en vez de lo que la escuela puede hacer por el alumno.
5. Evaluar es importante, pero significa, entre otras cosas, poner en evidencia, ante la opinión pública, un estado de cosas. Su adecuada difusión, dada la dimensión social de los problemas de la educación, tiene valor en sí misma y forma parte de los deberes de la Administración para con la sociedad. Ahora bien, ocurre con frecuencia que las evaluaciones detectan que algunas variables que intervienen en los resultados del proceso educativo son ajenas a dicho proceso y no pueden ser, aisladamente, objeto de mejora desde este. Por ejemplo, es bien conocido que el nivel sociocultural de las familias es la variable que mejor explica el fracaso académico de los alumnos, pero es una variable difícilmente modificable desde la escuela a corto plazo. Por ello, además de proponer la intervención pertinente en aquellas variables susceptibles de actuación inmediata desde el mundo educativo, la Administración Educativa debe prever de antemano una vía, aunque sea compleja, de corrección y actuación en estos casos que sobrepasan su ámbito de actuación; y también ha de cuidarse la presentación, tratamiento y difusión pública de los mecanismos de evaluación que atañan a estos problemas, para evitar el descrédito de aquellos centros más afectados por variables que no pueden mejorar de inmediato con planes correctores. La Administración Educativa debe plantear y exigir, en tales casos, la necesaria cooperación de otros ámbitos de la Administración, creando, si es caso, órganos inter-departamentales, para el establecimiento urgente de medidas compensatorias.