

Cuadernos de Rabat nº12

En torno a la Calidad:



*Actas de las III Jornadas
de Intercambio de Experiencias
de los Equipos Directivos de los
Centros Docentes Españoles en
Marruecos*



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN RABAT

***Cuadernos de
Rabat
n° 12***

***En torno a la Calidad:
Actas de las III Jornadas de Intercambio de
Experiencias de los Equipos Directivos de los
Centros Docentes Españoles en Marruecos***

Consejería de Educación

Embajada de España

Marruecos

Cuadernos de Rabat

Nº 12

Enero 2004

Consejero de Educación

Javier Muñoz Sánchez-Brunete

EDITA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN RABAT

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

131, Avda. Allal Ben Abdellah. Rabat Marruecos.

Telf. 037 76 75 58. Fax 037 76 75 57

COLABORAN EN ESTE NÚMERO

Ana Aguilar Romanos
Miguel Ángel García García
Miguel Ángel Torres Latorre
Gervasio Arnaste Pelegrín
Luis Badosa Ortuño
Pedro Corral Madariaga
Juan Antonio Casado Pérez
Eduardo Carpintero Montoro
Andrés Cano Ortega
María del Carmen García Pardo
Julia Díez González
Miguel Domínguez Gómez
Luisa Diéguez Bahamonde
Eduardo Eusebio Hernández García
Rosario Gual Sánchez
Emilio García Prieto
José García Corrales
Antonio Guevara Martínez
Segundo González Salvadores
Francisco A. Granados García
José Luis Pérez Iriarte
Jose Luis Ganuza
José Luis Cerrillo Frías
Francisco López Rupérez
Daniel Mateu
Francisco José Medina Ramírez
Rafael Rueda Morán
Nuria Suñol de Amilibia
Benedicto Ramírez
Beatriz Rubio Blanco
Claudio Sánchez Álvarez
Martí Sáez Madrona

REALIZACIÓN

Adam Communication

SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL CONTENIDO, CON FINES DIDÁCTICOS,
CITANDO LA PROCEDENCIA.

DEPÓSITO LEGAL Nº 27/1995

I.S.S.N. 1113-4690

N.I.P.O. 651-04-009-3

Cuadernos de Rabat

n° 12

S U M A R I O

I.-	PRESENTACIÓN	3
II.-	EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y FUNCIÓN DIRECTIVA <i>José Luis Pérez Iriarte</i>	6
III.-	A PROPÓSITO DE LA LEY DE CALIDAD : LA IMPLANTACIÓN DE LA LOCE EN LOS CENTROS ESPAÑOLES DE MARRUECOS <i>Ana Aguilar Romanos - Luis Badosa Ortuño - Eduardo Carpintero Montoro</i>	24
IV.-	PECULIARIDADES ORGANIZATIVAS DE UN CENTRO INTEGRADO EN EL EXTERIOR. <i>Claudio Sánchez Álvarez - Rosario Gual Sánchez - Rafael Rueda Morán</i>	29
V.-	LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CIMIENTO DE UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD EN LOS CENTROS ESPAÑOLES EN MARRUECOS" <i>Julia Díez González - María del Carmen García Pardo</i>	35
VI.-	HACIA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD (I) <i>Nuria Suñol de Amilibia</i>	38
VII.-	HACIA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD (II) <i>Andrés Cano Ortega</i>	42
VIII.-	GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE CENTROS <i>Emilio García Prieto - Jose Luis Ganuza - Benedicto Ramírez - Daniel Mateu</i>	47
IX.-	ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN CULTURAL <i>José García Corrales - Martí Sáez Madrona - José Luis Cerrillo Frías</i>	53
X.-	LOS TALLERES COMO UNA EXPERIENCIA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES <i>Miguel Domínguez Gómez - Antonio Guevara Martínez - Segundo González Salvadores - Miguel Ángel García García</i>	60
XI.-	LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS CENTROS ESPAÑOLES EN MARRUECOS. <i>Francisco A. Granados García - Beatriz Rubio Blanco - Eduardo Eusebio Hernández García</i>	66
XII.-	LA INTEGRACIÓN DEL PROFESORADO DE NUEVA INCORPORACIÓN.- <i>Juan Antonio Casado Pérez</i>	72
XIII.-	UN CENTRO EN FORMACIÓN <i>Luisa Diéguez Bahamonde - Miguel Ángel Torres Latorre</i>	75
XIII.-	GESTIÓN DE CALIDAD Y MEJORA ESCOLAR: CONTEXTO, FUNDAMENTO Y POLÍTICAS <i>Francisco López Rupérez</i>	80
XIII.-	HACIA UN MODELO DE CALIDAD PARA LOS CENTROS DOCENTES ESPAÑOLES EN MARRUECOS <i>Pedro Corral Madariaga</i>	107

Presentación:

El número 12 de Cuadernos de Rabat está dedicado a la publicación de las actas de las III Jornadas de Intercambio de Experiencias de los Equipos directivos de los Centros Docentes españoles en Marruecos. Su título, "En torno a la Calidad", no podía estar más de actualidad. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que esta palabra acapara el debate educativo de los últimos años. Si nadie pone en duda que la Educación de Calidad es el principal reto educativo de hoy en día, el debate aparece cuando se aborda su significado. En cualquier caso sí hay un consenso unánime: la función directiva es uno de los principales factores de calidad en educación. En pocas palabras: sin equipos directivos eficaces no es posible una educación de calidad. De este modo, el principal objetivo de estas jornadas ha sido establecer un marco común para definir, entre todos, un modelo educativo español en Marruecos; un modelo de calidad que sirva de referencia en los centros españoles de otros países y, por qué no, en España.

Se han abordado aspectos como la gestión, las actividades extraescolares y de Proyección Cultural, las Nuevas Tecnologías, los problemas derivados de la enseñanza multilingüe, la educación infantil, la Formación Profesional, los centros integrados y cómo no, la creación de nuevos centros. Además de la aportación de prestigiosos expertos como José Luis Pérez Iriarte o Francisco López Rupérez, cada equipo directivo ha aportado su experiencia desde la práctica del día a día. En definitiva, el fin primordial de estas Jornadas ha sido contribuir a configurar las señas de identidad de un modelo educativo de Calidad en Marruecos para que sirva de referencia en el futuro más inmediato.

En Marruecos nuestros centros gozan de un reconocido prestigio: es hora de que reflexionemos sobre ello y de que aprovechemos nuestra experiencia en común para mejorar y para extenderla a otros ámbitos. La realización de este tipo de Jornadas son siempre un elemento positivo que permite mejorar la eficacia, el rendimiento y la calidad de nuestros centros. Por otra parte conviene señalar la diversidad de los centros educativos españoles en Marruecos. Estas Jornadas son además la expresión de distintas visiones, no sólo sobre nuestro sistema educativo sino también sobre la idoneidad de las instalaciones, selección de nuestros centros, dotaciones, presupuestos, etc.

Es conveniente señalar la total libertad con la que los equipos directivos, que así lo han deseado, han expresado sus puntos de vista; además de velar por la calidad de la enseñanza en nuestros centros y del cumplimiento de todas las normas administrativas, como Consejero debo respetar la Constitución y me resulta grato dar cumplimiento a su artículo 20 aunque no comparta todas las afirmaciones que a continuación se expresan. Teniendo en cuenta que los recursos son siempre limitados debemos convenir en el enorme esfuerzo que nuestra Administración realiza en el terreno de la cooperación y que asciende a 24 millones de euros. Un esfuerzo presidido por la calidad.

Agradezco, por último, a los equipos directivos su participación y su entusiasmo y el apoyo incondicional a este Consejero. Sobre todo deseo agradecer la presencia de dos ponentes. José Luis Pérez Iriarte y Francisco López Rupérez han sido y serán puntos de referencia y dos grandes expertos que nutren de ideas nuestro Ministerio. Vaya pues mi agradecimiento a su presencia en Marruecos.

Javier Muñoz Sánchez-Brunete
Consejero de Educación

EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y FUNCIÓN DIRECTIVA

José Luis Pérez Iriarte



A. La evaluación de los sistemas educativos

1. Orígenes históricos y virtualidades políticas

El énfasis en la evaluación de los sistemas educativos comienza en los Estados Unidos en los años sesenta, con motivo de una enmienda a la Ley de 1965 sobre la Enseñanza primaria y secundaria, encaminada a asegurar la evaluación de los programas derivados de la Ley. Este énfasis continúa con motivo de los debates generados por la publicación del informe Coleman, que pone de relieve la ineficacia de los sistemas educativos para romper las barreras derivadas de las desigualdades de partida de los alumnos. Lo cierto es que muchos recursos y mucha reflexión se canalizaron hacia el análisis de lo que pasaba en el sistema educativo y que esta "fiebre de la evaluación" se transmitió a otros países y a muy distintos ámbitos: profesionales, mediáticos y políticos.

Las ideas base que funcionan en la base de este análisis son las siguientes:

a) Rendición de cuentas. Los recursos no son ilimitados y, desde ese supuesto, su distribución y empleo no son indiferentes. Y menos en tiempos de crisis o en el contexto de una competencia creciente.

b) Democratización. En una concepción de la educación entendida como servicio público, su control democrático es insoslayable.

c) Descentralización. Conceptos como descentralización administrativa y autonomía institucional o curricular están presentes, en mayor o menor grado, en todas las reformas educativas más o menos recientes. Ello comporta un nuevo acento en los mecanismos de control y en una evaluación centrada en resultados.

d) Demanda social de información. Los ciudadanos reclaman información sobre el uso que se hace de los recursos públicos destinados a educación y sobre los efectos que se producen.

Si la evaluación de los sistemas educativos tiene por objetivo elaborar información que sirva para orientar las políticas educativas, parece lógico pensar que los destinatarios naturales de la información resultante son los responsables de esas políticas. Las decisiones consecuentes son de dos tipos: de distribución de recursos y de adopción de prioridades, por un lado, y de ordenación pedagógica, por otro. Las primeras afectan a la equidad del sistema y las segundas –junto con las primeras- a la calidad.

La evaluación es un instrumento de equilibrio, es un instrumento democrático al servicio de la equidad de los sistemas: pone de manifiesto las zonas de debilidad donde es necesario aplicar políticas compensatorias.

El conocimiento de los factores asociados a los buenos y a los malos resultados, así como el conocimiento de los procesos y de las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa permiten, por lo demás, reorientar el currículo y la ordenación académica del sistema.

2. Condiciones éticas y organizativas

¿Qué entendemos por sistema de evaluación? Una institución o un conjunto de instituciones o de programas, vinculados o no a la administración educativa, cuya finalidad es conocer el funcionamiento del sistema educativo, en toda su amplitud, desde la eficacia de los planes de estudio hasta los resultados de los alumnos, pasando por el funcionamiento de profesores y centros, o el comportamiento de la propia administración educativa.

La condición básica para que los sistemas nacionales de evaluación sean eficaces, para que sean útiles, es que sean creíbles. Para que sean creíbles, han de ser serios y rigurosos. Pero la prueba de fuego de su credibilidad radica en la sinceridad de sus intenciones. Las evaluaciones no deben plantearse como instrumento para legitimar o descalificar políticas. Si los sistemas de evaluación pierden legitimidad y credibilidad no sirven para nada.

Aunque esta afirmación pueda parecer paradójica, el conocimiento de la realidad de la educación mediante estudios de evaluación exige cierta distancia, cierta perspectiva. Por ello, resulta útil distinguir entre los procesos de evaluación de las realidades concretas (centros, profesores y alumnos) y los procesos de evaluación de muestras representativas que permitan identificar realidades y variables que condicionan la calidad de la educación, para orientar así las decisiones consecuentes.

Las comparaciones son necesarias para generar acciones compensatorias que aseguren una educación de calidad con equidad. Por lo tanto, las comparaciones (entre zonas y territorios, entre tipos de centros, entre estratos socioeconómicos, etc.) son imprescindibles para generar políticas educativas orientadas hacia la equidad. Las comparaciones en educación deben reunir dos requisitos inexcusables: la delimitación de las condiciones para una comparación justa, es decir, la garantía de que la comparación tiene lugar en condiciones de igualdad, y la toma en cuenta del valor añadido de la educación sobre los factores ajenos a la escuela.

B. La evaluación del sistema educativo español

1. El INCE (INECSE): organización y funciones

El INCE depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y su Consejo Rector está inte-

grado por representantes de todas las Administraciones educativas, con rango de director general como mínimo. Esta circunstancia produce cierta complejidad para definir los planes de actuación del Instituto, pero facilita el equilibrio de intereses y métodos.

El INCE (INECSE) tiene asimismo un Comité Científico que asesora a la dirección del Instituto. Ello no obsta para que, en cada estudio concreto, se pueda recabar la colaboración de especialistas de muy diversos ámbitos, que participen en la realización de los trabajos respectivos.

El INCE ejerce, entre otras, las funciones siguientes: a) Realización de evaluaciones cíclicas de las diferentes etapas del sistema educativo; b) elaboración de indicadores de la educación de carácter estatal; c) participación en estudios internacionales.

Los informes finales de los diferentes estudios son publicados por el Instituto, que edita asimismo unos "resúmenes informativos" con informaciones complementarias o anticipos de resultados finales. En fin, el INCE difunde también sus aportaciones a través de una página web (www.ince.mec.es). Las instituciones dedicadas a la evaluación del sistema en las diferentes Comunidades Autónomas publican también los resultados de sus estudios. En conjunto, la suma de datos, indicadores, conclusiones y reflexiones de los que cabe disponer sobre la realidad de la educación en España empieza a ser muy digna de consideración, al servicio de los analistas, de los responsables políticos y de la opinión pública en general. Por lo demás, la participación española en estudios internacionales permite mejorar la metodología utilizada, así como someter nuestros datos a la comparación internacional.

2. Estudios recientes de mayor relevancia

a) En 1997 el INCE realizó el llamado "Diagnóstico del sistema educativo español". El estudio incluyó la aplicación de pruebas de lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y geografía e historia al alumnado de 2º y 4º de la ESO o de los cursos de esos niveles de edad en los distintos tipos de enseñanza que coexistían en ese momento: EGB, BUP, REM, FP.

Las pruebas de lengua y de matemáticas se aplicaron a una muestra de más de 20.000 alumnos de 14 años y más de 28.000 alumnos de 16 años. Las pruebas de las otras dos áreas se aplicaron a una muestra menor: 6.500 alumnos y sólo del ámbito territorial que entonces gestionaba el Ministerio.

El estudio indagó también sobre las cuestiones siguientes: currículos, funcionamiento de los centros, profesión docente y relaciones escuela-familia. Para ello, se aplicaron distintos cuestionarios de opinión que fueron contestados por una muestra representativa de diferentes sectores de la comunidad educativa (más de quinientos centros, más de tres mil profesores, más de once mil padres y madres de alumnos) .

b) En el año 2000 se realizó un nuevo estudio, centrado esta vez en el alumnado de cuarto curso de la educación secundaria obligatoria. Se aplicaron pruebas de las mismas cuatro áreas del estudio anterior a una muestra de 7.486 alumnos pertenecientes a 328 centros (públicos, concertados y privados, como en el estudio anterior). El estudio se completó con cuestionarios dirigidos a profesores, directivos, familias y alumnos.

c) El Instituto ha llevado a cabo dos estudios sobre la educación primaria, uno en 1995 y otro en 1999, centrados ambos en la aplicación de

pruebas al alumnado de doce años (sexto curso, que en el primer estudio correspondía a la Educación General Básica). Se aplicaron pruebas de lengua castellana, matemáticas y conocimiento del medio. Las muestras de alumnos fueron de 10.500 en 1995 y 10.743 en 1999. Las pruebas fueron acompañadas de cuestionarios dirigidos al profesorado, a las familias y a los propios alumnos, para identificar datos de contexto y otras variables.

d) El INCE ha realizado asimismo una evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. La aplicación de pruebas al alumnado de sexto de primaria se hizo el 1999 y a los alumnos de segundo y cuarto de secundaria obligatoria en 2001.

e) En el año 2000 se realizó asimismo un estudio sobre el funcionamiento de la dirección de centros sostenidos con fondos públicos. El estudio consistió en la aplicación de cuestionarios a directivos, inspectores, profesores, alumnos y familias de 1200 centros: 400 públicos de primaria, 400 públicos de secundaria y 400 concertados. El objeto del estudio era conocer el perfil personal y profesional de los directivos, su estilo de dirección y su incidencia en el funcionamiento de los centros. El estudio se completó con una prueba cualitativa consistente en la organización de "grupos de diagnóstico" que se reunieron el pasado año y que debatieron sobre las cuestiones más relevantes puestas de manifiesto en las contestaciones a la encuesta.

f) El estudio PISA es un proyecto comparativo de evaluación promovido por la OCDE (en el contexto del proyecto INES), cuya toma de datos se realizó en el 2000 (habrá otra en el 2003) en 32 países. Su objetivo es indagar sobre el grado

de preparación o formación de los alumnos de quince años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. No pretende averiguar el grado de aprovechamiento en función de los currículos de los diferentes países, sino evaluar hasta qué punto los jóvenes pueden usar las habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta.

En España se hizo una muestra estratificada y bietápica. Los estratos fueron 34 (17 CC.AA. y, dentro de ellas, centros públicos y privados). En cada centro, 40 alumnos de 15 años (de cualquier curso). Al final, 6.214 alumnos en lectura (la mitad en las otras áreas) de 185 centros (población, 399.000 alumnos).

g) Estudios específicos sobre centros españoles en Marruecos (primaria y secundaria). Se trataba de estudios censales con ítems comunes (aunque en menor número) a los utilizados en los estudios ordinarios dentro de España.

C. Algunas conclusiones de los estudios del INCE en materia de dirección y organización de los centros.

1. Perfil personal y profesional de los directores

(Véase documento que se acompaña como anexo)

2. Opiniones sobre el funcionamiento de los centros

Sin perjuicio de las conclusiones de mayor calado que pueda aportar el informe definitivo del estudio sobre la función directiva realizado por el INCE, cabe comentar algunos datos extraídos de las respuestas de los inspectores a la encuesta que dicho estudio incluía.

a) Las tareas de gestión ocupan a los directores más tiempo que las de dirección pedagógica o las de relaciones con la comunidad educativa. Esta circunstancia se produce en los tres tipos de centros encuestados: públicos de primaria, públicos de secundaria y concertados.

b) Las valoraciones de los inspectores sobre el estilo de dirección de los directores encuestados son razonablemente positivas.

c) La opinión de los inspectores sobre la efectividad de los órganos de participación es más bien positiva.

d) En relación con la planificación pedagógica de los centros, cabe apuntar lo siguiente: el contenido y el enfoque del Proyecto Educativo, de la Programación general anual y del Reglamento de régimen interior merecen altos porcentajes de valoraciones positivas; la incidencia del Proyecto educativo en la vida del centro es más valorada en el caso de los centros concertados; la existencia de procesos sistemáticos de autoevaluación y de proyectos específicos de mejora de la calidad es poco frecuente.

e) Los inspectores opinan que una mayor profesionalización de la función directiva, la formación específica y la promoción profesional por méritos directivos contribuirían a la mejora de la función directiva.

f) La percepción global social sobre el funcionamiento de los centros, en sus entornos respectivos, es positiva en términos generales.

g) En la comparación entre los tres tipos de centros encuestados, los centros públicos de primaria reciben el mayor porcentaje de respuestas positivas, seguidos de los centros concertados y de los institutos de secundaria, por este orden.

D. Algunas conclusiones en materia de resultados de los alumnos.

1. Datos de los estudios nacionales e internacionales

La aplicación de pruebas de rendimiento a muestras de alumnos es una práctica habitual en los estudios de evaluación, allí donde se acometen evaluaciones de los sistemas educativos. Conviene, sin embargo, valorar con cautela los resultados que se obtienen. Desde luego, los efectos de la educación se producen en el alumnado y, por ello, la calidad de los resultados de los alumnos es un indicador básico del funcionamiento de un sistema. Sin embargo, no siempre son fáciles de medir los logros del sistema en aquellos aspectos más sutiles que representan precisamente las finalidades últimas de la educación. Se dice con frecuencia que, ante la dificultad de medir lo que de verdad importa, se acaba midiendo sólo aquello que es fácil de medir aunque importe menos. Cautelas aparte, la aplicación de pruebas que respondan a las diferentes referencias curriculares permite extraer conclusiones interesantes y, en todo caso, los resultados obtenidos permiten comparaciones en el espacio y en el tiempo, o correlaciones con todo tipo de variables.

Las valoraciones absolutas de los resultados de los alumnos en este tipo de pruebas resultan muy arriesgadas. Mayor seguridad aportan las comparaciones internas en el seno de una misma prueba y las correlaciones entre resultados de una prueba concreta y variables internas del sistema educativo o ajenas a él.

Los estudios realizados por el INCE y mencionados en los párrafos anteriores contienen algunos datos relativos a los resultados de los alumnos, que merece la pena destacar:

a) En el estudio de 1997, no se observaron diferencias relevantes entre el alumnado de 8º de EGB y el de 2º de ESO. En el caso de los alumnos de 16 años, los resultados se ordenan, de mejor a peor, de la manera siguiente: 2º de BUP, 4º de ESO, FP, REM. Los resultados del alumnado de 4º de ESO son mejores que los resultados conjuntos del alumnado de BUP y FP.

b) Se confirma la correlación entre resultados escolares y nivel socioeconómico de los alumnos. En este contexto, los resultados del alumnado de 16 años de centros privados (concertados o no) y los de centros públicos, relativamente equilibrados en el estudio de 1997, se decantan a favor de los primeros en el estudio del 2000. En el caso del alumnado de 12 años se observa la misma tendencia.

c) Comparando los resultados de los alumnos de 16 años en los estudios de 1997 y del 2000, han empeorado en matemáticas y mejorado en las demás áreas. Sin embargo, en el caso del alumnado de 12 años, ocurre lo contrario: han mejorado en matemáticas y se han mantenido estables en las otras áreas. No cabe, sin embargo, extraer demasiadas conclusiones de este dato, porque las diferencias en las pruebas pueden explicar las diferencias en los resultados.

d) Los resultados de las chicas son mejores en lengua castellana y en inglés; los resultados de los chicos son mejores en las demás áreas. Esta tónica se repite de manera sistemática.

2. La importancia de las variables de contexto

La variable que de manera sistemática tiene mayor incidencia en los resultados de los alumnos es el nivel sociocultural de sus padres. No es ninguna novedad, pero conviene ponerlo de relieve. En los párrafos siguientes, se comparan los resultados obtenidos por los alumnos según el nivel de estudios

alcanzado por sus padres (se tiene en cuenta el nivel máximo de estudios alcanzado por el padre o la madre) en tres de los estudios realizados por el INCE:

a) En la evaluación de la educación secundaria del año 2000, los porcentajes de aciertos de los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios, medios o superiores, son los siguientes: 70% en lengua, 47% en matemáticas, 66% en geografía e historia, 61% en ciencias de la naturaleza. Los porcentajes respectivos para los alumnos cuyos padres tienen estudios secundarios son éstos: 65%, 41%, 61% y 56%. Para los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios los porcentajes son los siguientes: 61%, 37%, 58% y 52%. Los alumnos cuyos padres no tienen estudios o tienen estudios primarios incompletos obtienen estos porcentajes de aciertos: 56%, 33%, 54% y 47%.

b) En la evaluación de la educación primaria (6º curso) de 1999, la tónica es la misma. Los hijos de padres con estudios universitarios obtienen los porcentajes de aciertos siguientes para las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio respectivamente: 72%, 63% y 69%. En el caso de los hijos de padres con estudios secundarios tales porcentajes bajan: 68%, 57% y 65%. Para los hijos de padres con estudios primarios los porcentajes son éstos: 63%, 52% y 60% respectivamente. Finalmente, los peores porcentajes corresponden a los alumnos cuyos padres no tienen estudios o tienen estudios primarios incompletos: 59%, 47% y 55%.

c) En el estudio relativo a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa las diferencias se acentúan. En efecto, para cada una de las cuatro categorías de nivel de estudios de los padres los porcentajes de aciertos van desde el 67% (hijos de padres universitarios) al 43% (hijos de padres con estudios inferiores a primarios), pasando por el 57,5% y el 49,3% en las categorías intermedias.

E. Consideraciones finales y perspectivas de futuro

1. Las evaluaciones citadas sugieren conclusiones que ofrecen una doble perspectiva, como el anverso y el reverso de una misma realidad. Realidad que no difiere mucho de la de países de nuestro entorno y sobre la que inciden factores de muy distinto signo. Sólo uno de esos factores es la estructura legal del sistema educativo.

2. La extensión de la cultura de la evaluación es un objetivo importante a todos los niveles: a) Para favorecer el esfuerzo personal de los alumnos. b) Para dignificar la profesión docente. c) Para mejorar el funcionamiento de los centros. d) Para introducir criterios de equidad en las políticas educativas.

3. Las fronteras de la desigualdad son sobre todo fronteras sociales y se reflejan en la educación tanto o más que en otros ámbitos. Es preciso combatir los desequilibrios con políticas de equidad dentro y fuera de los sistemas educativos.

ANEXO

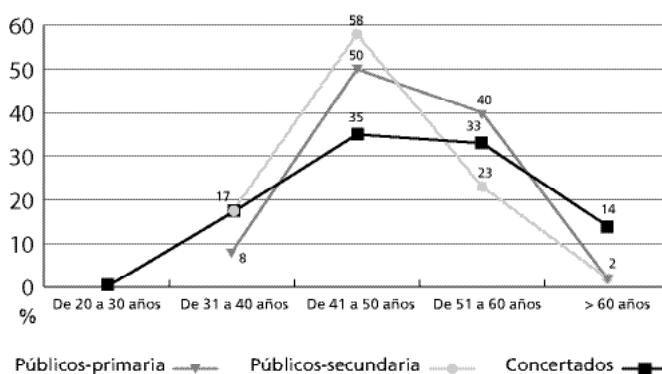
Perfil personal y profesional de los directores

Los datos que se incluyen en este capítulo están extraídos de las respuestas aportadas por los propios directores en los cuestionarios cumplimentados por ellos y se refieren a los directores de los mismos centros sobre los que opinan los inspectores en la encuesta.

Edad de los directores

La mayor parte de los directores tiene más de 40 años: el 91,8% de los de centros públicos de primaria, el 82,6% de los de institutos y el 81,4% de los de centros concertados. El mayor porcentaje se sitúa en el tramo de 41 a 50 años de edad: 49,7%, 57,9% y 34,7% respectivamente. En los centros públicos de primaria sólo el 8,2% de los directores tiene menos de 40 años (17,4% en los institutos y 18,5% en los centros concertados). Los directores mayores de 60 años son más numerosos en los centros concertados (14%) que en los institutos (2,2%) o en los centros públicos de primaria (2,1%)¹.

Gráfico 1. Porcentajes de directores por edades y tipos de centro

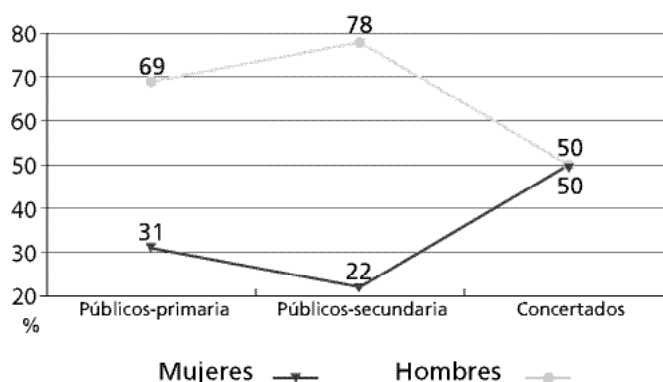


¹ -En los gráficos, y a fin de facilitar su lectura, se han utilizado los datos numéricos redondeados al entero más próximo.

Hombres y mujeres en la función directiva

El puesto de director está ocupado por hombres en el 68,9% de los centros públicos de primaria, el 78,1% de los institutos de secundaria y el 50,1% de los centros concertados.

Gráfico 2. Porcentajes de hombres y mujeres en la dirección por tipos de centro



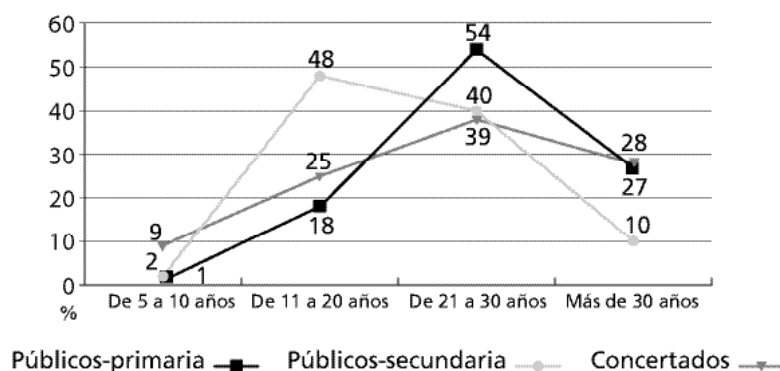
Antigüedad en la docencia

Los directores de los institutos tienen menos antigüedad en la docencia que los de los otros tipos de centro. En efecto, el 50% de los directores de institutos de secundaria lleva trabajando como profesores

menos de 20 años; en el caso de los centros públicos de primaria el porcentaje es el 18,7% y en los centros concertados el 33,8%. En la misma línea, el porcentaje de directores que lleva más de treinta años en la profesión es del 27,2% en los centros públicos de primaria y 27,6% en los centros concertados, frente al 9,8% en los institutos de secundaria.

El tramo mayoritario es el de 21 a 30 años de antigüedad en los centros públicos de primaria y centros concertados, y el de 11 a 20 años en los institutos de secundaria.

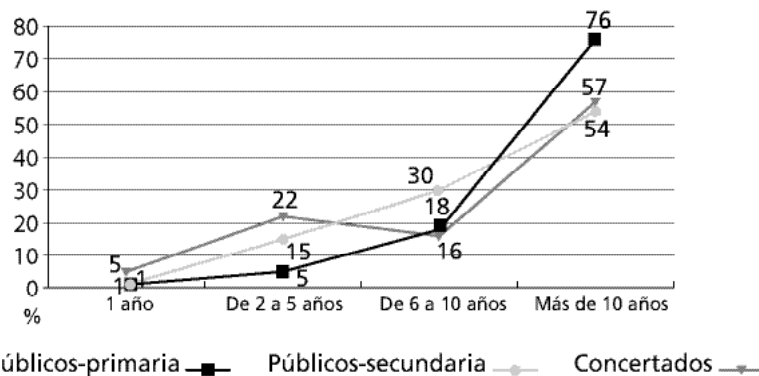
Gráfico 3. Porcentajes de directores según la antigüedad en la docencia



Antigüedad en el centro

La mayor parte de los directores llevan más de diez años trabajando como profesores en el centro que dirigen: el 75,8% de los directores de centros públicos de primaria, el 53,8% de los de institutos de secundaria y el 57,3% de los de centros concertados. Entre 6 y 10 años se sitúan el 18,6%, el 29,6% y el 15,5% respectivamente. Destaca el notable porcentaje de directores de centros concertados con una antigüedad en su centro inferior a 6 años: el 27,2%, frente al 5,6% de los centros públicos de primaria y el 16,6% de los institutos.

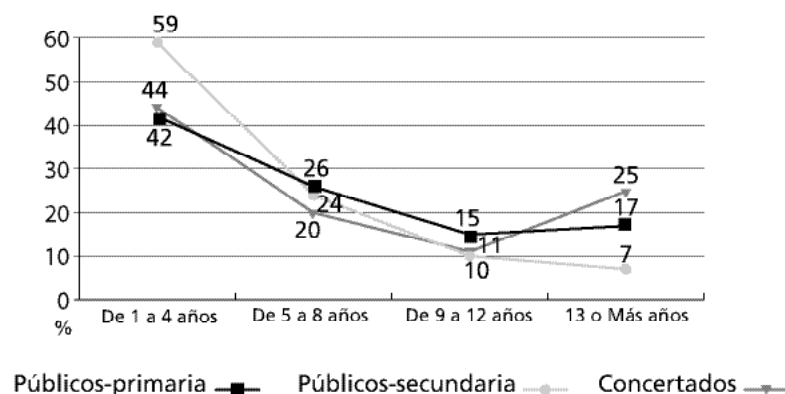
Gráfico 4. Porcentajes de directores según la antigüedad en el centro



Continuidad en el cargo

El 42,4% de los directores de centros públicos de primaria, el 58,9% de los de institutos y el 43,8% de los de centros concertados llevan entre uno y cuatro años seguidos en el ejercicio de su puesto actual. Más de trece años llevan el 17,4% de los directores de centros públicos de primaria, el 7% de los de institutos y el 24,9% de los de centros concertados. El resto se distribuye en los tramos intermedios (entre 5 y 12 años).

Gráfico 5. Porcentajes de directores según el grado de continuidad en el cargo de director

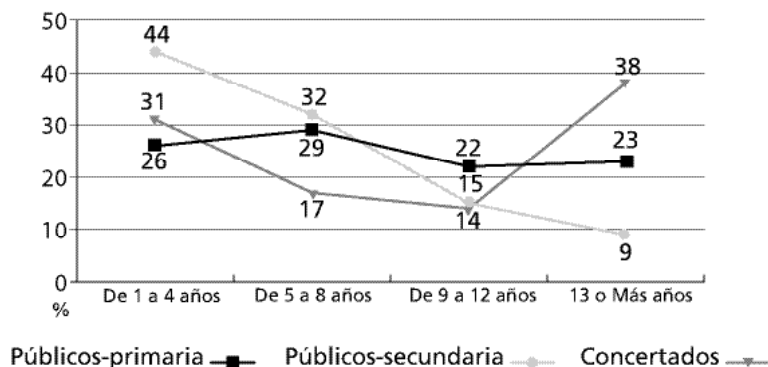


Experiencia en la dirección

Los directores de centros públicos de educación primaria se reparten de manera equilibrada entre los cuatro tramos que la encuesta dispuso para conocer su experiencia específica como directores:

“de 1 a 4 años”, “de 5 a 8 años”, “de 9 a 12 años”, “13 o más años”. Entre los directores de institutos predominan los de menor experiencia: el 44,4% tiene una experiencia de 1 a 4 años, y el 32,4% tiene una experiencia de 5 a 8 años. En el caso de los centros concertados prevalecen los directores con mucha experiencia (el 38% ha ejercido la dirección 13 o más años) y con poca (el 31,3% la ha ejercido entre 1 y 4 años).

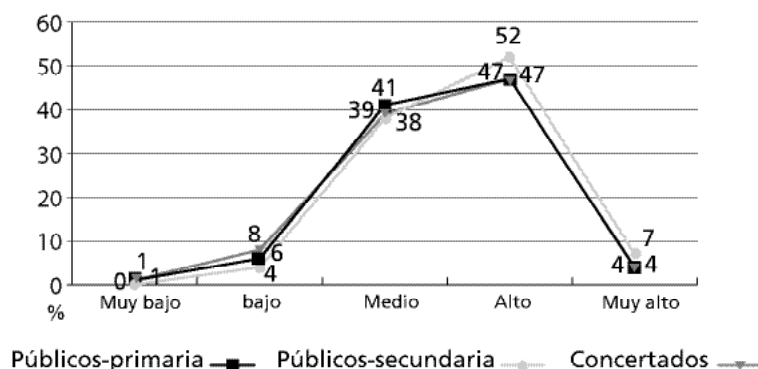
Gráfico 6. Porcentajes de directores según su experiencia en la dirección



Satisfacción de los directivos

Más de la mitad de los directores manifiestan que su grado de satisfacción con la función que desempeñan es “alto” o “muy alto”. Así lo expresa el 51,4% de los directores de centros públicos de primaria, el 51,7% de los de institutos de secundaria y el 58,5% de los de centros concertados. En el extremo contrario, reconocen un grado de satisfacción “bajo” o “muy bajo” el 7,1% , el 8,9% y el 4,1% de los directores de los respectivos grupos de centros.

Gráfico 7. Porcentajes de directores según el grado de satisfacción con el cargo de director

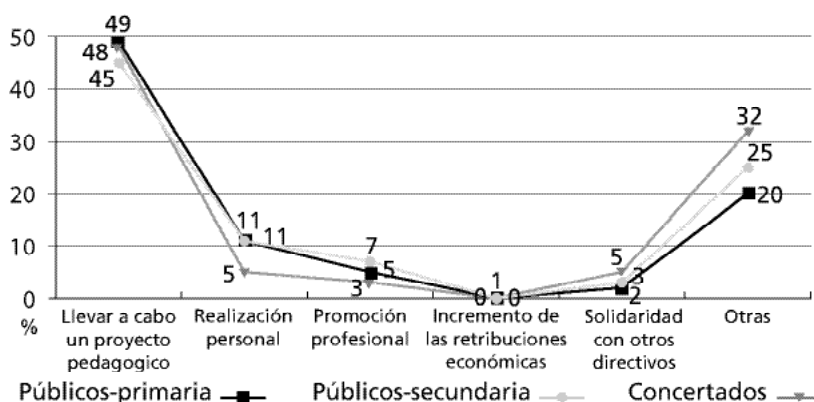


Motivación para la función directiva

“Llevar a cabo un proyecto pedagógico determinado” es la razón fundamental que motivó a casi la mitad de los directores para asumir la dirección. En este sentido se manifiestan el 44,8% de los directores de centros públicos de primaria, el 49,2% de los de institutos de secundaria y el 48,2% de los de centros concertados.

La "realización personal" es considerada como la razón fundamental para asumir la dirección por parte de un considerable porcentaje de directores: 11,3%, 11,4% y 4,9% , respectivamente, en centros públicos de primaria, institutos de secundaria y centros concertados. Otras posibles razones se aducen como fundamentales en menor medida. Cabe destacar, en fin, que los directores no parecen asumir el ejercicio de funciones directivas motivados por el incremento de sus retribuciones. Las respuestas que eligen dicha razón como la motivación fundamental son irrelevantes (menos del 1% en cada uno de los tres colectivos).

Gráfico 8. Porcentajes de directores según la motivación para ejercer funciones directivas

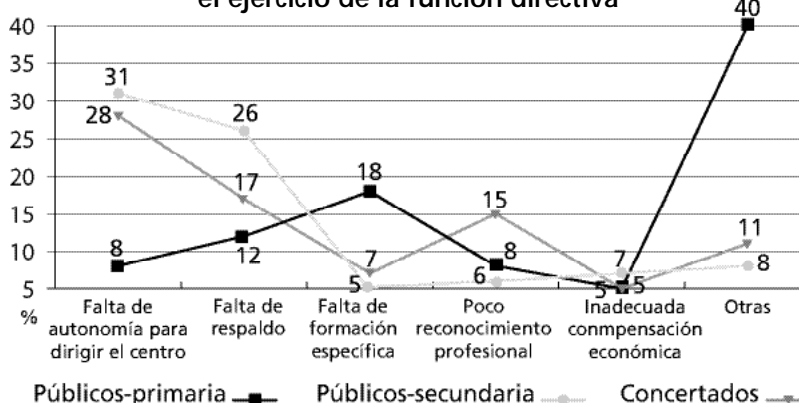


Dificultad de la función directiva

Los directores de los centros públicos y los de los centros concertados no valoran de la misma manera las dificultades que su función comporta. La dificultad que, entre los primeros, es considerada con mayor frecuencia como la más notoria es la "falta de autonomía para dirigir el centro". Así lo entienden el 28,1% de los directores de centros públicos de primaria y el 31,3% de los de institutos. En los centros concertados, tal dificultad es considerada como la más notoria sólo en el 8,2% de los casos, mientras que el 39,8% de sus directores optan por "otras" dificultades fundamentales, que la encuesta no supo definir. Por otra parte, la "falta de formación específica" es considerada como la dificultad más notoria por el 18,3% de los directores de centros concertados, el 6,6% de directores de centros públicos de primaria y el 4,5% de directores de institutos.

Algún mayor acuerdo entre los directores de los tres tipos de centros existe al considerar como "dificultad más notoria" la "falta de respaldo". Así lo perciben el 16,6% de los directores de centros públicos de primaria, el 25,9% de los de institutos y el 11,5% de los de centros concertados.

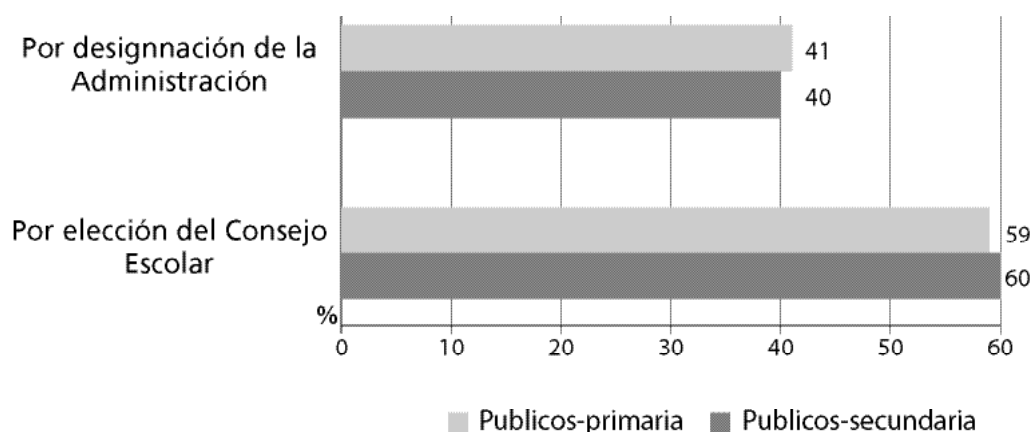
Gráfico 9. Porcentajes de directores según la dificultad que consideran más notoria en el ejercicio de la función directiva



Forma de acceso al cargo de director

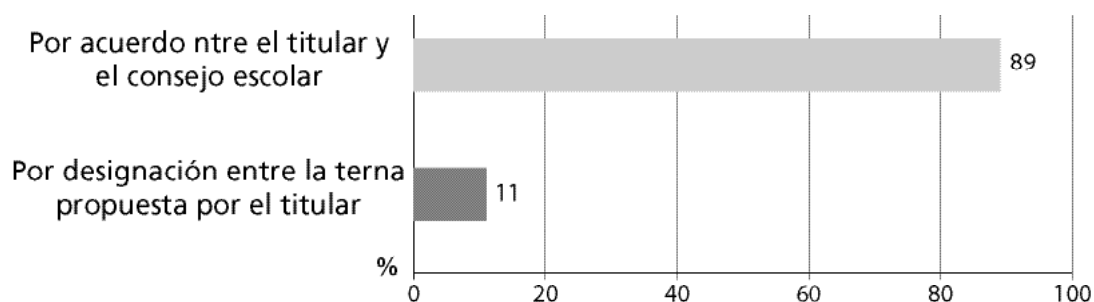
En los centros públicos el 60% de los directores de centros de primaria y el 59,5% de los directores de institutos han accedido al puesto por elección del Consejo Escolar. El 40% y el 40,5% restante lo han hecho, obviamente, por designación directa de la Administración educativa.

Gráfico 10. Porcentajes de directores de centros públicos según la forma de acceso al puesto de director.



En los centros concertados el 89,5% de los directores han accedido al puesto por acuerdo entre el Titular y el Consejo Escolar. El 10,5% restante lo han hecho por designación entre una terna propuesta por el Titular.

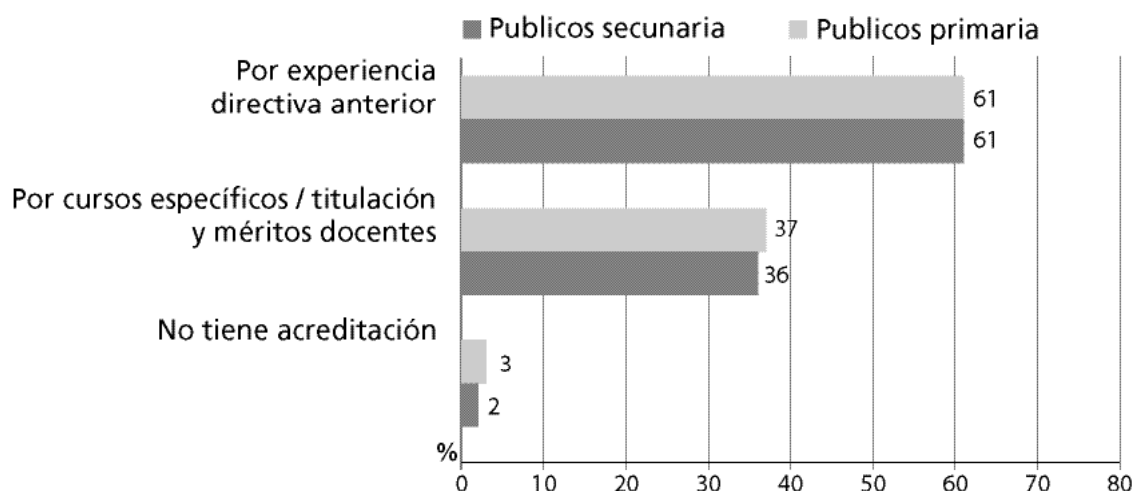
Gráfico 11. Porcentajes de directores de centros concertados según la forma de acceso al puesto de director.



Acreditación de los directores de centros públicos

La experiencia directiva anterior se manifiesta como la forma de acreditación más frecuente para optar al puesto de director. En efecto, el 60,5% de los actuales directores de centros públicos de primaria y el 61,4% de los de institutos de secundaria obtuvieron por esa vía la acreditación pertinente, en tanto que el 36,3% y el 36,9% respectivamente obtuvieron dicha acreditación mediante cursos específicos o titulación y méritos docentes.

Gráfico 12. Porcentajes de directores de centros públicos según la forma de obtener la acreditación para el ejercicio de la dirección.



Formación específica para el ejercicio de funciones directivas

Los directivos actuales han recibido formación específica para el ejercicio de funciones directivas en las diferentes instituciones que organizan actividades con esa finalidad. En términos generales, cada directivo ha recibido formación en más de una institución. Las instituciones más frecuentadas son diferentes según se trate de directivos de centros públicos o de centros concertados. Los primeros han recibido formación en Centros de Profesores en mayor medida que en cualquier otra institución. Los segundos han participado, sobre todo, en actividades formativas organizadas por FERE, CECE, Educación y Gestión y los propios titulares de los centros.

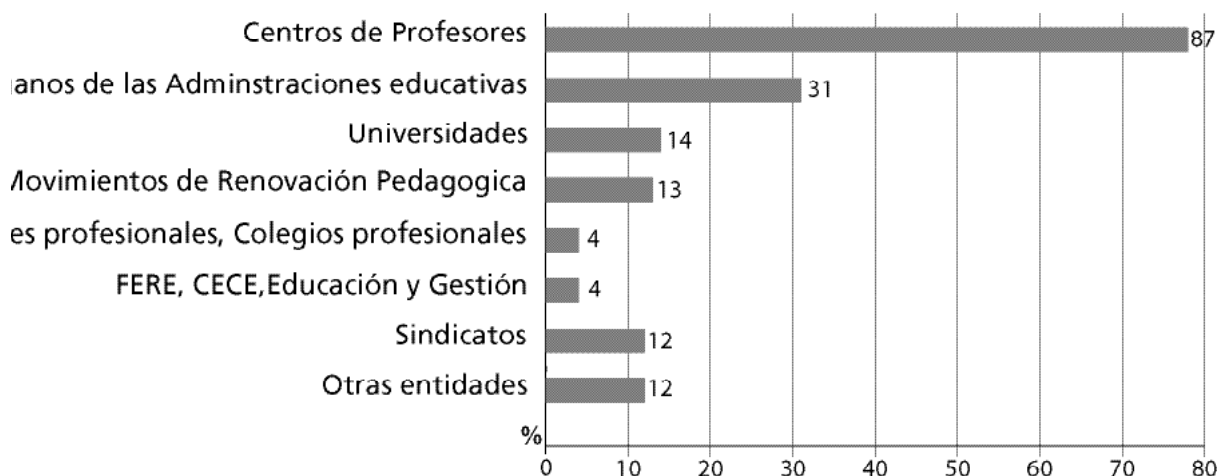
La información relativa a la formación recibida por los directivos se detalla en los párrafos siguientes según los diferentes tipos de centros.

a) Centros públicos de educación primaria.

El 78% de los directores ha recibido formación en Centros de Profesores. Dicha formación ha sido de más de cien horas para el 43,8% de los directores incluidos en dicho porcentaje. Otros órganos de las Administraciones educativas han recibido al 30,5% de los directores, pero, en este caso, el mayor porcentaje de ellos ha participado en actividades de menos de 35 horas: 36,5%. En actividades organizadas por Universidades ha participado el 14,11% de los directores; la mitad de ellos en actividades que suman más de cien horas. El 12,64% de los directores ha participado en actividades de Movimientos de Renovación; de ellos, el 46,5% en actividades que suman menos de 35 horas. En actividades organizadas por los distintos Sindicatos ha participado el 12% de los directores; de ellos, el 58,5% en actividades de menos de 35 horas.

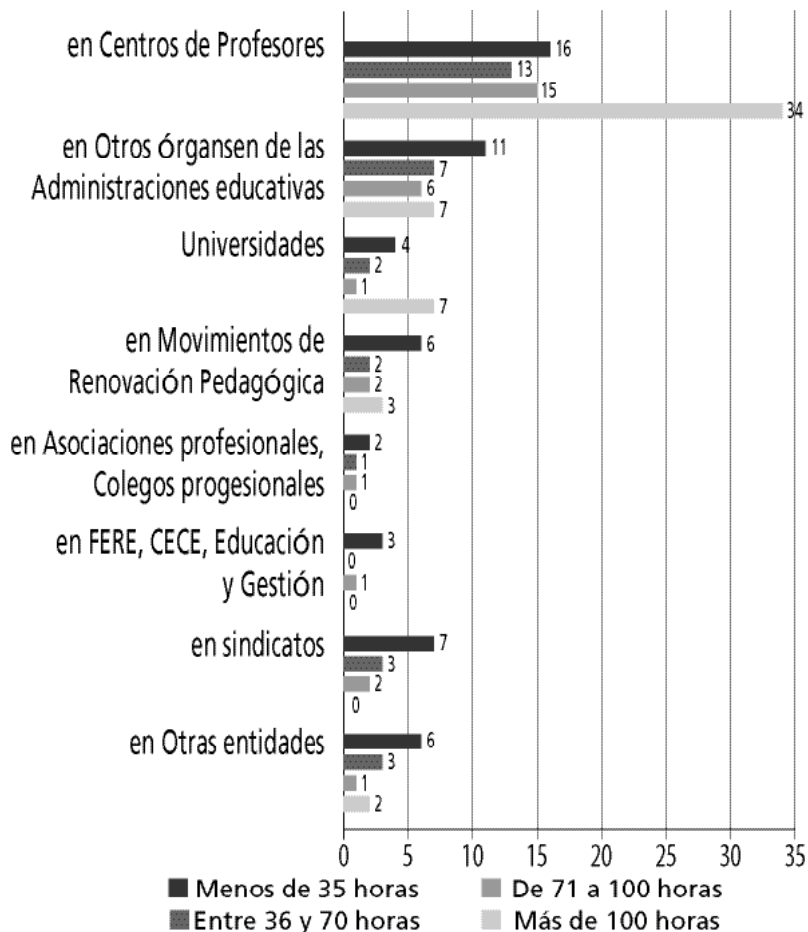
El 4,1% de los directores han asistido a cursos de los Colegios Profesionales y el mismo porcentaje a actividades organizadas por FERE, CECE o Educación y Gestión. El 12% de los directores, por su parte, ha recibido formación en "otras entidades" no citadas en el cuestionario.

Gráfico 13. Porcentajes de directores de centros públicos de primaria según las instituciones en las que han recibido formación



En el gráfico 14, y como información complementaria al gráfico 13, figuran expresamente los porcentajes de directores de centros públicos de primaria según hayan realizado menos de 35 horas de formación, entre 36 y 70 horas, de 71 a 100 horas, o más de 100 horas de formación en las distintas instituciones relacionadas en el gráfico 13.

Gráfico 14. Porcentajes de directores de centros públicos de primaria según el nº de horas de formación recibida en las distintas instituciones



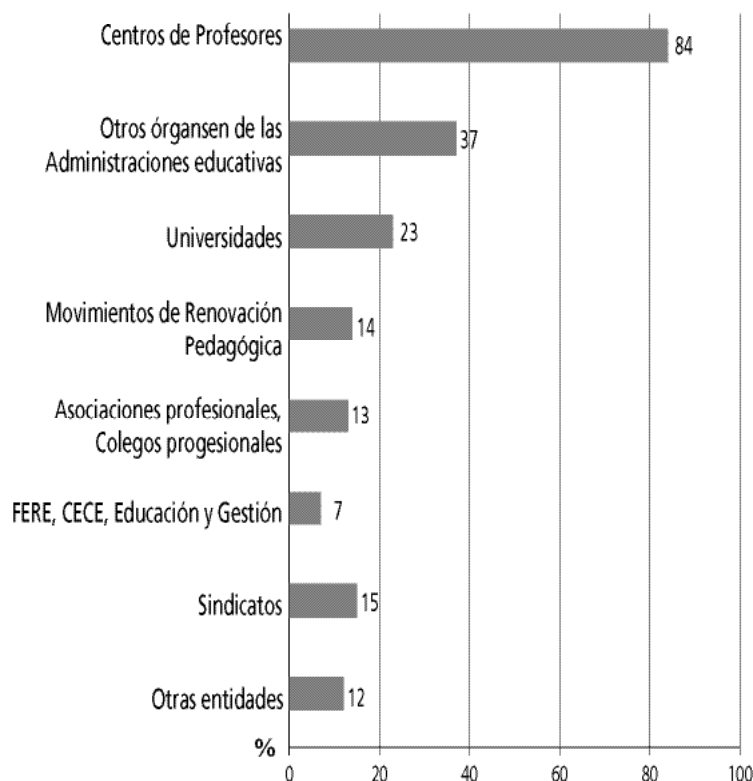
b) Institutos de educación secundaria

El 83,8% de los directores ha recibido formación específica para el ejercicio de funciones directivas en Centros de Profesores. Tales actividades han sumado más de cien horas en el 40,4% de los casos y de 71 a 100 horas en el 27,5% de los casos. Otros órganos de las Administraciones educativas han recibido al 36,7% de los directores, pero en estos casos predominan las actividades de menos de 35 horas (38,8%).

El 23,1% de los directores ha asistido a cursos de las Universidades (de más de cien horas en el 23,3% de los casos y de menos de 35 horas en el 41,1%).

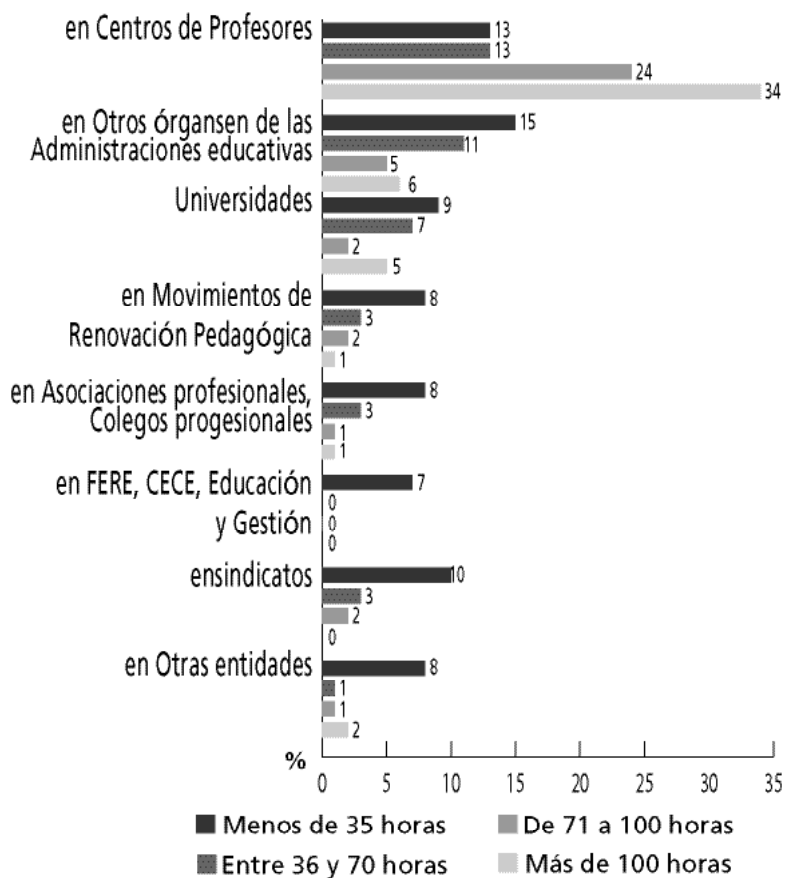
En actividades organizadas por los Sindicatos ha participado el 14,8% de los directores; en las organizadas por Colegios profesionales, el 12,6%; en "otras entidades", el 12,3%. El 7,2% de los directores ha participado en actividades organizadas por FERE, CECE o Educación y Gestión. Conviene destacar, en todo caso, que en todos los supuestos anteriores la formación recibida ha sido, mayoritariamente, de menos de 35 horas.

Gráfico 15. Porcentajes de directores de institutos de secundaria según las instituciones en las que han recibido formación



En el gráfico 16, y como información complementaria al gráfico 15, figuran expresamente los porcentajes de directores de institutos de secundaria según hayan realizado menos de 35 horas de formación, entre 36 y 70 horas, de 71 a 100 horas, o más de 100 horas de formación en las distintas instituciones relacionadas en el gráfico 15.

Gráfico 16. Porcentajes de directores de institutos de secundaria según el nº de horas de formación recibida en las distintas instituciones



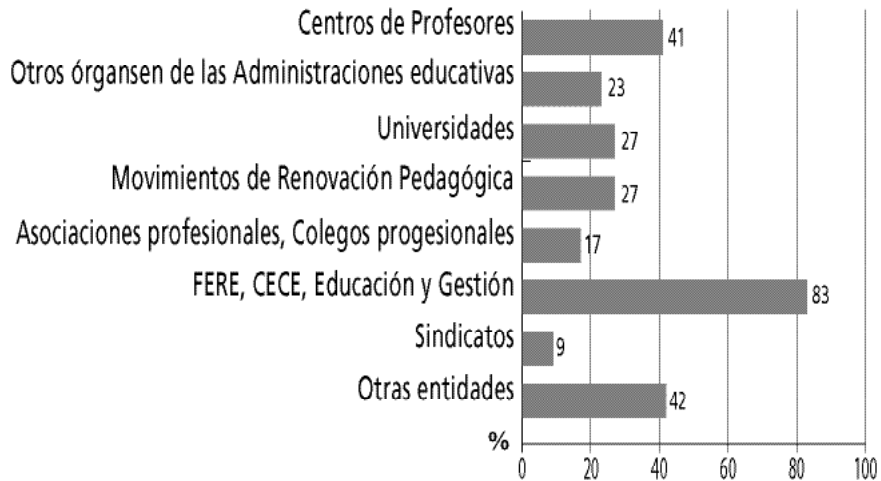
c) Centros concertados de educación primaria y secundaria

El 82,7% de los directores ha participado en actividades formativas organizadas por FERE, CECE o Educación y Gestión. Estas actividades han sumado más de cien horas para el 37,6% de los directores. El 41,9% de los ha participado en actividades organizadas por "otras entidades"; el elevado porcentaje de respuestas a esta opción revela cierta imprecisión en la encuesta, aunque cabe suponer que se encuadran aquí actividades formativas organizadas por los propios titulares de los centros.

En actividades organizadas por Centros de Profesores ha participado el 41,1% de los directores; en el 34,9% de los casos dichas actividades han sumado menos de 35 horas. En cursos de otros órganos de las Administraciones educativas ha participado el 22,7% de los directores. El 26,9% de los directores ha participado en cursos de las Universidades y el 26,9% en actividades formativas de Movimientos de Renovación.. La distribución de dichos participantes en los tramos que definen las horas de formación recibidas es muy equilibrada; en todo caso, el porcentaje de actividades de más de cien horas es del 30,9%.

En actividades formativas de los Colegios profesionales y de los Sindicatos han participado el 16,8% y 8,1% de los directores respectivamente. Las actividades de menos de 35 horas ofrecen los mayores porcentajes de participación: 42,5%.

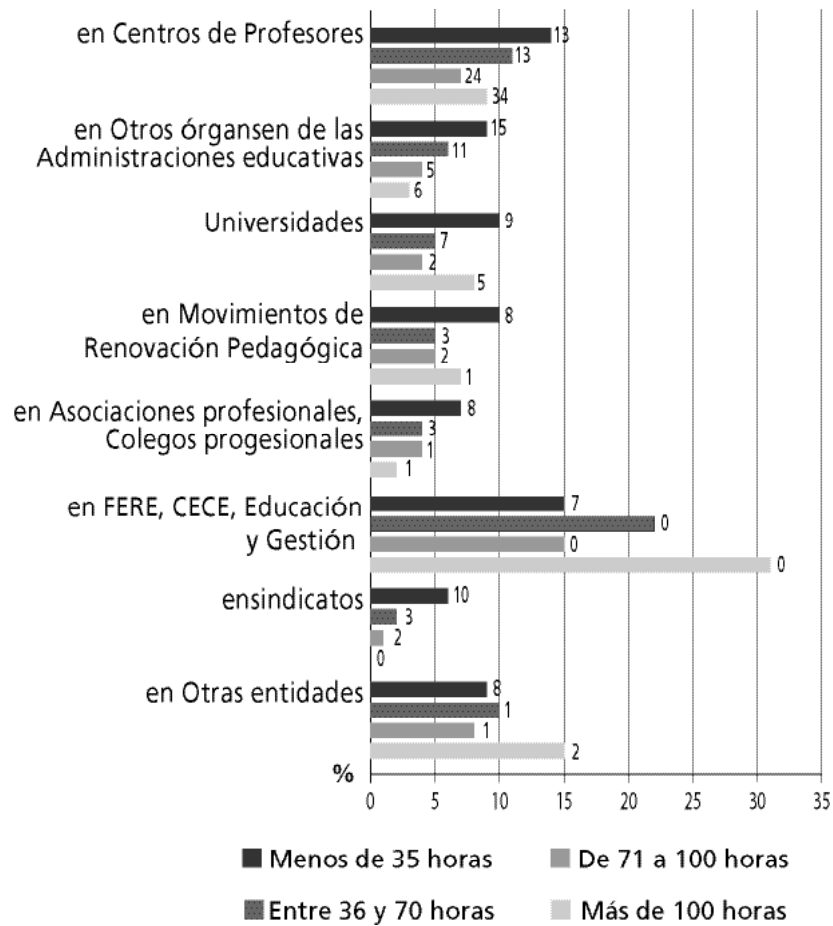
Gráfico 17. Porcentajes de directores de centros concertados según las instituciones en las que han recibido formación



En el gráfico 18, y como información complementaria al gráfico 17, figuran expresamente los porcentajes de directores de centros concertados según hayan realizado menos de 35 horas de formación, entre 36 y 70 horas, de 71 a 100 horas, o más de 100 horas de formación en las distintas instituciones relacionadas en el gráfico 17.



Gráfico 18. Porcentajes de directores de centros concertados según el nº de horas de formación recibida en las distintas instituciones



A PROPÓSITO DE LA LEY DE CALIDAD : La implantación de la LOCE en los centros españoles de Marruecos

I.E.E.S. "SEVERO OCHOA" -TÁNGER-

Ana Aguilar Romanos
Luis Badosa Ortuño
Eduardo Carpintero Montoro



Elaborando esta ponencia, no ha sido intención de este equipo realizar un análisis en profundidad sobre los pros y los contras de la LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Es decir, entendemos que el debate correspondiente ya se ha desarrollado en las instituciones competentes; que los diversos estamentos vinculados a la actividad educativa han hecho valer su opinión en los foros pertinentes y que, por tanto, tras su aprobación, es ahora labor de la Administración poner en práctica los nuevos principios y planteamientos educativos que nos presenta dicha Ley. Tampoco queremos entrar en el análisis de los puntos de la Ley que atañen más directamente a las cuestiones organizativas y administrativas –autonomía de los centros, órganos de gobierno, Inspección, etc.- puesto que creemos que ello sería sujeto de toda una ponencia.

Nuestro objetivo es, pues, realizar un recorrido básico por los principios y ejes educativos así como por su futura estructura cuyo desarrollo se ve ahora apoyado por varios proyectos de Reales Decretos recientemente publicados para su discusión. Sin una normativa clara que desarrolle la Ley de Calidad podemos, sin embargo, hacernos una idea de cómo y de qué manera va a incidir su implantación en los centros educativos españoles.

La Ley de Calidad se nos presenta como la respuesta a cuatro retos esenciales de la nueva situación socio-educativa española:

- La reducción del alto porcentaje de abandono escolar
- La mejora global del nivel de conocimientos del alumnado
- La ampliación del ámbito educativo
- La atención directa a la cuestión de la inmigración

Sin embargo, la primera pregunta que nos podemos hacer todos aquellos que trabajamos en los centros de Marruecos es:

¿Son estos cuatro retos sobre los que se desarrolla la respuesta legislativa de la Administración aplicables a la realidad de los centros educativos españoles en el exterior?

He aquí una cuestión fundamental ya que tras un breve análisis de la Ley, pronto nos damos cuenta de que tan solo uno de ellos nos afecta de forma directa. Nuestros centros, como centros de calidad que deben ser y con un alumnado perteneciente a la clase media alta de la sociedad marroquí, no se enfrentan a un problema de abandono escolar significativo ni a la afluencia –como en el caso de los centros situados en la Península– de una población inmigrante. Tampoco nos atañe directamente la ampliación del sistema educativo en lo que a la educación de adultos se refiere y, de momento, la atención a la primera infancia, campo fundamental de la educación, sigue estando en el plano de la voluntariedad.

Así pues, parece que nos encontramos con un solo, pero importantísimo, frente que abordar: el de la mejora global de los conocimientos del alumnado.

La LOCE plantea varios ejes sobre los que se sostiene la reforma de un sistema educativo regulado durante doce años por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, LOGSE.

Cada uno de estos ejes se relaciona en mayor o menor medida con los retos enunciados y afecta directamente al planteamiento educativo y organizativo de los centros educativos españoles:

- La cultura del esfuerzo y de la exigencia personal como base de todo buen aprendizaje y

el compromiso del medio social con el proceso educativo.

- La orientación del sistema educativo hacia los resultados potenciando la evaluación como instrumento básico para el seguimiento.

- El refuerzo de un sistema de oportunidades de calidad, procurando, no una educación uniforme, sino un sistema abierto y una configuración flexible.

- El apoyo a la formación de los docentes y a la elevación de su consideración social.

- El desarrollo de la autonomía de los centros educativos, potenciando las acciones conjuntas y coordinadas de la Administración y los centros.

Lo que en el planteamiento inicial de aquellos cuatro retos parecía no afectar más que de forma parcial a los centros en el exterior, ahora, ante estos cinco ejes, hace que nos encontremos de lleno inmersos en una reforma que incide en todos los ámbitos de la comunidad educativa. Con estas premisas, y sin entrar con más profundidad en el planteamiento general que ofrece la LOCE, vamos a destacar, a modo de resumen, aquellos puntos que nos parecen más significativos.

En primer lugar, la participación de todos los estamentos educativos en la vida del centro continúa siendo una máxima del sistema, pero la LOCE nos presenta una cita explícita de los derechos y deberes de padres y alumnos. Este tema, disperso en la legislación anterior -por cuanto había que remitirse al Real Decreto 732/1995 de Derechos y Deberes de los alumnos y al desarrollo de los Reglamentos de Régimen Interior de cada centro-, es una novedad dentro de una Ley de estas características, ya que se relaciona directamente con la intencionalidad de vincular ésta al ya citado compromiso del medio social. Sin embargo, este no es un problema tan acuciante en nuestros centros donde, por sus propias características, las familias suelen estar bastante cer-

canas al sistema. Se trata, más bien, de poner freno a la progresiva dejación que, por parte de las familias españolas, ha habido hacia todo el proceso educativo.

Por todo ello -y aquí nuestra primera reflexión a la vez que propuesta para todos los centros educativos españoles- se hace evidente que el nuevo planteamiento educativo necesitará de un apoyo, que nos remite necesariamente a la revisión de todos los documentos de organización de centro - en especial, el PEC y el RRI. Una de las tareas que previsiblemente deberán abordar todos los equipos de nuestros centros será la imperativa reelaboración de estos documentos para dotarlos de coherencia y adecuarlos a la nueva situación.

En segundo lugar, se redefinen en la Ley los objetivos generales de cada una de las Etapas educativas y se reorganizan las asignaturas que las componen.

Si nos acercamos al desarrollo global de la Ley advertimos varios cambios importantes:

- En lo que se refiere a las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria, se mantiene de forma muy parecida a la actual su estructura fundamental.

En la Educación Infantil se potencian las enseñanzas de una Lengua extranjera y de las Tecnologías de la Información y se hace explícita la intención del nuevo planteamiento en lo que a la adquisición de las destrezas de lecto-escritura y de cálculo básicas se refiere.

Mientras, en la Educación Primaria se redenomina la asignatura de Conocimiento del Medio para convertirla en Ciencias, Geografía e Historia; se mantiene el principio de una sola repetición en toda la Etapa; se cita la importancia de realizar

diagnósticos precoces y de establecer refuerzos para los alumnos con dificultades y -esto sí es una novedad importante- se hace expresa referencia al necesario establecimiento de mecanismos de coordinación con la Educación Secundaria.

Para alcanzar los supuestos de calidad que nos plantea la reforma educativa, es fundamental conocer y valorar la situación exacta de nuestros centros. La escolarización obligatoria de alumnos españoles en nuestros centros hace que en más de una ocasión nos encontremos ante un problema de difícil resolución: el tratamiento de los ACNEE -alumnos con necesidades educativas especiales-. Es esta, además, una situación que se hace extensiva a todas las etapas obligatorias del sistema. Al mismo tiempo, las negativas comparaciones ante el tratamiento que se da a los alumnos no españoles y a los españoles en iguales circunstancias no deja de ser un caballo de batalla que proporciona a los centros más de un quebradero de cabeza.

Creemos que es justamente ahora el momento idóneo para que la Administración y los centros nos pongamos de acuerdo en la forma de organizarnos teniendo en cuenta la atención a estos alumnos cada vez más frecuentes, procurando la dotación de medios adecuados, tal y como se indica en la LOCE, y previendo la lógica incidencia que tal medida pueda tener en la organización general.

También es fundamental la coordinación inter-etapas que debe permitirnos alcanzar una cohesión entre las programaciones y una coherencia en los sistemas metodológicos aplicados. Los dos centros de Tánger así lo hemos entendido y, por ello, se han potenciado las reuniones periódicas inter-centros que quieren ser el mecanismo de trabajo para lograr dicha coordinación. En este sentido, y en lo que se refiere a la labor de los profesores de árabe de las distintas etapas, hemos hecho espe-

cial hincapié en la promoción de nuevos procedimientos metodológicos y en la valoración de la lengua como herramienta fundamental para todos los alumnos.

En tercer lugar, y ya entrando de lleno en la Etapa de Educación Secundaria, vemos cómo es aquí donde se producen los cambios más significativos en el sistema:

- se suprime la no repetición de primer curso, contemplando en su lugar una repetición por curso;
- se establece la elaboración de un informe orientador al finalizar segundo curso y
- se señala la posibilidad de derivar a los alumnos de quince años que no quieran cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos a los Programas de Iniciación Profesional.

Esta última opción puede afectar directamente a los centros que ofrecen dichos programas – en nuestro caso, el IEES Juan de la Cierva de Tetuán-, puesto que las plazas de que disponen son previsiblemente limitadas y ya tienen un público específico en el alumnado de dieciséis años que no supera la ESO.

Y esta, además, sería tan solo una vía para los alumnos de Tetuán y Tánger, pero difícilmente aplicable a los de los otros centros de Marruecos.

- En tercero se establecen dos itinerarios: el Tecnológico y el Científico que, -en Cuarto –el llamado COAPP, o Curso de Orientación Académica y Profesional Postobligatoria-, se dividen en tres, separando el Científico y el Humanístico.

Aunque la Ley dice que los centros públicos deben ofrecer todos los itinerarios, también señala que este precepto podrá adecuarse a las características y recursos de cada centro. Es previsible, por tanto, que los centros en el exterior puedan ajustar el sistema de itinerarios a sus propias cir-

cunstancias.

Además –y aquí viene otra novedad-, una lectura del proyecto de Real Decreto de Ordenación de la ESO nos plantea una reestructuración de algunas asignaturas en los siguientes términos:

- En el primer ciclo, la asignatura de Plástica se adjudica solo a primero y la de música a segundo, no sabemos si con la reducción de horario que ya se quiso plantear hace años y que afectaría de forma sustancial a las plantillas.

- La asignatura sociedad, cultura y religión se hace extensiva a toda la etapa –también va a denominarse así en Primaria- y tendrá el tratamiento de materia evaluable, por lo que es previsible que la legislación que ya existe sobre esta materia deba ser revisada para estipular su organización y determinar quiénes serán los encargados de impartirla. No olvidemos que en algunos centros, hablamos de un número de horas bastante significativo.

- Además, las materias que conforman cada Itinerario serán en parte determinadas por el propio Real Decreto y en parte por las Administraciones educativas competentes.

En lo que se refiere a la Etapa del Bachillerato, y con una reforma de su estructura que fue iniciada en el año 2001 -y que todavía no se ha hecho efectiva, puesto que hasta el próximo año no se aplica al Segundo Curso-, debemos destacar la futura Prueba General de Bachillerato, cuya superación será necesaria para obtener el título correspondiente.

Ante este panorama, no es poco el trabajo que espera a los equipos educativos de los centros, puesto que deberán remodelar todos sus planes de estudio, rehacer las programaciones y, con ellas todo el PCC, para cohesionarlo y darle coherencia

en función del nuevo planteamiento.

Finalmente, nos interesa destacar un centro de interés que aparece a lo largo de toda la LOCE y que hace referencia a la necesidad de potenciar actividades que estimulen el interés y los hábitos de la lectura. Es este un motivo que aparece de forma constante y que responde a la imperiosa necesidad de resolver un problema acuciante y evidente en la sociedad española: la falta de cultura lectora. Si bien nuestros centros y nuestros estudiantes no están tan marcados por esta carencia, la lectura es un elemento fundamental para todo bagaje cultural, y, por ello, creemos que también nosotros podemos dar un empuje y una respuesta a este tema.

En nuestros centros, apoyándonos en la situación privilegiada que constituye el hecho de impartir la enseñanza secundaria con cuatro lenguas en activo, podemos crear actividades interdisciplinarias encaminadas a fomentar la lectura, paliando las dificultades derivadas de la falta de fluidez de libros en español, con el apoyo de las bibliotecas de los departamentos, la general de cada centro y las de los Institutos Cervantes, que en Tánger es magnífica. Las actividades de creación, como los certámenes literarios, abiertas a los centros no españoles, especialmente marroquíes, pueden ser reforzadas con actividades de incitación a la lectura en las cuatro lenguas, proponiendo, por ejemplo, obras universales de las distintas literaturas, que los alumnos puedan leer y comentar en cualquiera de las lenguas.

A la espera de la aprobación de la normativa que desarrolle toda la ordenación de las distintas etapas, el proyecto de Real Decreto por el que se establece el calendario de aplicación de la LOCE deja para el próximo curso el desarrollo de los nuevos currículos y de la ordenación académica general. Es decir, a excepción de las normas de carácter prioritario que dicte la Administración al respecto, los centros tendremos todavía un curso completo para preparar el nuevo plan y abordar las cuestiones fundamentales que suponen un cambio de funcionamiento.

Esta nueva etapa suscita un gran interés, pues es evidente que, si la tarea educativa está mejor pensada, tanto la enseñanza en sí y su repercusión sobre el alumnado, como nuestro quehacer profesional, pueden mejorar sensiblemente. Se nos ocurre hacer preguntas, lanzar ideas y adelantarnos a la nueva situación, en la creencia de que nuestros centros deben responder a un principio de calidad tanto o más elevado que el de cualquier centro español.

Pero ¿qué pasos pueden darse en el sentido correcto, cuando aún no se tienen indicaciones precisas?

Hay una cosa cierta: la expectación que ha creado en los profesionales de la enseñanza, de la que nosotros, las juntas directivas, no podemos sustraernos.



PECULIARIDADES ORGANIZATIVAS DE UN CENTRO INTEGRADO EN EL EXTERIOR :

Propuestas integradoras de los distintos modelos organizativos para un mejor funcionamiento y adecuación a los objetivos de un centro de titularidad española en el extranjero.

I. E. "MELCHOR DE JOVELLANOS" - ALHUCEMAS

Claudio Sánchez/Álvarez Rosario Gual Sánchez Rafael Rueda Morán



INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que el profesorado que llega a un centro en el exterior en general e integrado en particular, debe adecuar sus planteamientos a una realidad muy distinta a sus centros de origen y a esta dificultad se le une la doble procedencia primaria- secundaria, se nos planteó la necesidad de tratar este tema de manera diferenciada y teniendo en cuenta estos condicionantes.

Debido a que no existe un Reglamento específico para los centros integrados, nos hemos planteado la necesidad de aportar algunas ideas para adecuar los órganos de gobierno y pedagógicos a la realidad de un centro integrado en el exterior.

La experiencia acumulada nos lleva a creer en la necesidad de tener un marco reglamentario diferenciado e integrador de los dos modelos

organizativos que haga posible un funcionamiento más acorde con los objetivos de un centro de nuestras características y que pueda contribuir a una convivencia enriquecedora más allá de las típicas divisiones maestros-profesores.

A éste marco reglamentario se puede llegar por dos vías:

- ◆ Reglamento específico para estos centros.
- ◆ Los equipos directivos presentan modelos organizativos en sus Proyectos de Centro y estos se aprueban por la Comunidad Educativa y por la Consejería de Educación.

Ambos caminos nos parecen válidos aunque el segundo lo consideramos más viable y más adaptado a cada realidad concreta. La legislación actualmente vigente, citamos algunos principios, entendemos que posibilita esta segunda vía y por tanto es por la que nos inclinamos.

1.- BASES Y PRINCIPIOS.

Partiendo de los principios que establecen las leyes actualmente vigentes que se citan a continuación y lo previsto en la LOCE hacemos una serie de reflexiones y propuestas para adecuar la estructura organizativa a las características de un centro integrado en el exterior, modelo no recogido en la tipología de centros que se establecen en las leyes reguladoras de la educación en general y en el exterior en particular.

1.1.- Referencias legales.

- ◆ Ley Orgánica De Calidad De La Educación. LOCE
- ◆ Ley Orgánica 9/1995, De 20 De Noviembre, De La Participación, La Evaluación Y El Gobierno De Los Centros Docentes..LOPEG.
- ◆ Real Decreto 25-6-1993, Núm. 1027/1993 Regula La Acción Educativa En El Exterior. Boe 6-8-1993, Núm. 187, [Pág. 23941] 1027/1993
- ◆ Real Decreto 83/1996, De 26 De Enero. Reglamento Orgánico De Los Institutos De Educación Secundaria. (Boe 45/96 De 21 De Febrero De 1996. (ROIES)
- ◆ Real Decreto 26-1-1996, Núm. 82/1996 Escuelas De Educación Infantil Y Centros De Educación Primaria Reglamento Orgánico. (ROEIP)

1.2.- Principios.

“La creación y supresión de los institutos de educación secundaria situados en un país extranjero, así como las peculiaridades de sus Órganos de gobierno y su régimen de funcionamiento, se regirán por lo dispuesto en la normativa específica que regule la acción educativa española en el exterior”.

De la autonomía pedagógica organizativa y de gestión de los recursos de los centros educativos.

“ Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento” .

Aunque este artículo se deroga en la LOCE, se sustituye por:

“Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica para favorecer la mejora continua de la calidad educativa. Las Administraciones educativas fomentaran esta autonomía y estimularan el trabajo en equipo de los profesores” .

g) “La flexibilidad, para adecuar su estructura y organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos” .

k) “La eficacia, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los Centros” .

2.- PROPUESTAS

2.1.-ÓRGANOS DE GOBIERNO

“Artículo 26. Composición del equipo directivo.

1. En los centros con nueve o más unidades habrá Director, Secretario y Jefe de estudios.

2. En los centros con seis o más unidades, y menos de nueve, habrá Director y Secretario. El Director asumirá las funciones del Jefe de Estudios”.

“Artículo 4. Órganos colegiados y unipersonales.

Los institutos de educación secundaria tendrán los siguientes órganos de gobierno:

a) Colegiados: consejo escolar del centro y claustro de profesores.

b) Unipersonales: director, jefe de estudios, secretario o administrador y, en su caso, jefe de residencia. En los institutos con un elevado número de alumnos o gran complejidad organizativa, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer jefaturas de estudios adjuntas de educación secundaria obligatoria, de bachillerato y de formación profesional, que dependerán directamente del jefe de estudios.”

Propuesta:

Los centros integrados en el exterior tendrán los siguientes órganos de gobierno unipersonales:

- a. Director
- b. Jefe de Estudios de Secundaria.
- c. Jefe de Estudios de Infantil y Primaria
- d. Secretario

2.2.- ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE

2.2.1.- Comisión de coordinación pedagógica

Artículo 53. Composición de la comisión de coordinación pedagógica.

“En los institutos de educación secundaria existirá una comisión de coordinación pedagógica, que estará integrada, al menos, por el director, que será su presidente, el jefe de estudios y los jefes de departamento. Actuará como secretario el jefe de departamento de menor edad”.

Artículo 38. Órganos de coordinación.

“1. En las escuelas de educación infantil y en los colegios de educación primaria, con doce o más unidades, existirán los siguientes órganos de coordinación docente:

- a) Equipos de ciclo.
- b) Comisión de coordinación pedagógica.
- c) Tutores.

2. En los centros con menos de doce unidades las funciones de la comisión de coordinación pedagógica serán asumidas por el claustro”.

Composición de la comisión de coordinación pedagógica.

Propuesta 1:

En los centros integrados existirá una comisión de coordinación pedagógica, que estará integrada, al menos, por el director, que será su presidente, los jefes de estudios, los jefes de departamento y al menos un representante de primaria y otro de infantil. Actuará como secretario el jefe de departamento o representante de primaria e infantil de menor edad.

Propuesta 2:

Teniendo en cuenta que los temas que afectan a las distintas etapas suelen ser muy diversos, planteamos que el Claustro asuma las competencias que afectan a la mejora de la competencia lingüística en general, así como las actividades de proyección de la lengua y cultura española y las que afecten a todo el Centro.

Al haber un solo Jefe de Actividades Complementarias y Extraescolares, sería conveniente que las actividades que programe y que afecten a todo el Centro, sean tratadas en las sesiones de Claustro. Convendría que hubiera al menos una sesión de Claustro al comienzo de cada trimestre para revisar el programa de actividades complementarias y extraescolares de cada trimestre.

Los temas específicos de Infantil y Primaria serían abordados en las sesiones semanales del Equipo de Infantil y Primaria..

Es conveniente que funcione una comisión de coordinación entre el tercer ciclo de Primario y el primer ciclo de ESO. Estaría compuesta por los dos Jefes de Estudio, el Orientador Pedagógico, los cuatro tutores y los profesores de Matemáticas y lenguas (castellana, modernas, árabe). Se reuniría al menos una vez por trimestre y las actas se incluirían como anexos en las actas de la CCP.

Competencias de la comisión de coordinación pedagógica.

Además de las recogidas en la ley:

Proponer al claustro medidas específicas orientadas a conseguir la utilización de la lengua española en el centro e incluir en las programaciones didácticas de todos los departamentos y ciclos estrategias orientadas a adquirir competencia lingüística fomentando la utilización de la lengua oral en exposiciones, debates etc. Estableciendo unos criterios elaborados en la CCP y aprobados en claustro de evaluación de la competencia lingüística y del uso del español entre los alumnos.

2.2.2.- Departamentos Didácticos.

“Los Equipos de Ciclo, a que se refiere el artículo 29 del citado Reglamento Orgánico, se reunirán al menos una vez a la semana, siendo obligatoria la asistencia para todos sus miembros”.

Propuesta:

El equipo de Infantil y Primaria, se reunirá al menos una vez a la semana, siendo obligatoria la asistencia para todos sus miembros. No existirá en primaria coordinador de ciclo, será el jefe de estudios quien asumirá la función de coordinador de primaria e infantil.

Planteamos la desaparición de los equipos de

ciclo y que se sustituyan por el equipo de infantil y primaria ya que los equipos de ciclo estarían formados solo por dos maestros.

2.2.3.-Tutores y juntas de profesores de grupo

Propuesta:

Son funciones del tutor además de las recogidas en la ley:

Proponer alumnos al equipo de profesores de cada grupo, en secundaria o al equipo de primaria, para ser tratados de manera diferenciada, en relación con la competencia lingüística, estableciéndose en su caso programas, en coordinación con el departamento de actividades complementarias y las familias, para su recuperación.

2.2.4.-Funciones del departamento de orientación.

Propuesta:

Son funciones del departamento de orientación, además de las recogidas en la ley:

♦ Colaborar con los profesores del centro, bajo la dirección de los jefes de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen.

♦ En los centros en el exterior coordinar, en colaboración con el Jefe de Estudios de Secundaria, toda la información referente a programas de becas establecidos por las distintas universidades para alumnos extranjeros, informar a las familias y a los alumnos sobre las distintas posibilidades y ciudades a las que pueden ir teniendo en cuenta las posibles salidas profesionales y las especiales características

de estos alumnos, competencia lingüística...

◆ En Infantil y Primaria, a petición de los tutores, evaluar a alumnos que puedan tener necesidades educativas especiales emitiendo informes sobre su adaptación a un centro en el exterior cuando así se requiera.

◆ Es conveniente que parte de las horas de despacho del Jefe de Departamento de Orientación figuren por las tardes, fuera del horario lectivo para poder atender a los padres.

◆ El Departamento de orientación tendrá como misión la atención a profesores y alumnos de todas las etapas del Centro.

◆ Podrá haber un asesor en el Departamento de orientación en cada Etapa, con una reducción en función de las competencias que tuviere.

2.2.5.- Funciones del jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares.

Además de las recogidas en la ley:

◆ Elaborar el programa anual de las actividades complementarias y extraescolares en el que se recogerán las propuestas de los departamentos, de los profesores, de los alumnos, de los padres y, en su caso, del equipo educativo de las residencias, teniendo en cuenta la especial necesidad de organizar actividades encaminadas al uso de la lengua española como eje fundamental de actuación, haciendo propuestas de actividades-tipo para este fin.

◆ Coordinar la organización de los viajes de estudios, los intercambios escolares y cualquier tipo de viajes que se realicen con los alumnos, priorizando aquellos viajes que tengan como destino España o como actividad principal, la interac-

ción con alumnos españoles.

◆ Organizar la utilización de la biblioteca del instituto, proponiendo nuevas adquisiciones e incentivar la utilización de la biblioteca, de bibliotecas de aula. En coordinación con los tutores y recogiendo sus necesidades proponer actividades complementarias y extraescolares encaminadas a mejorar el uso de la lengua española y a la recuperación de los alumnos con escasa competencia lingüística.

2.3.- HORARIOS

2.3.1.-Horario general del Centro.

Propuestas:

◆ La jornada escolar podrá ser distinta para las diferentes etapas.

◆ Se intentará en lo posible unificar la entrada o la salida para facilitar la recogida de hermanos por los alumnos mayores..

◆ Facilitar la jornada intensiva cuando sea propuesta por los centros para resolver problemas organizativos.

◆ Recreos comunes y compartidos en Primaria y Secundaria para evitar los ruidos y disponer de mas profesores. Se establecerán turnos de recreo formados por dos profesores de secundaria y dos maestros de primaria, los maestros de infantil tendrán un recreo diferenciado.

2.3.2.-Horario del profesorado.

Jornada lectiva del profesorado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La jornada semanal de los maestros especialistas que impartan clases en la Educación Secundaria Obligatoria incluirá un horario lectivo compendi-

do entre 18 y 25 horas, en función del número de estas que imparta en Secundaria. La reducción horaria consistiría en computar un período de secundaria por una hora lectiva. Si por alguna circunstancia algún maestro tuviera que impartir la totalidad de los periodos en secundaria, el horario sería el mismo que para los profesores de secundaria. Si un profesor tuviera que impartir la mitad de las sesiones en cada etapa, tendría, en primaria, la mitad de los periodos que imparte un maestro (13 periodos) y la mitad de los que imparte un profesor de secundaria (10 periodos).

2.3.4.-Reducciones horarias y retribuciones.

Más reducción horaria para director y secretario por la mayor complejidad de la gestión y mayor necesidad de reuniones por sectores.

El complemento económico del director y secretario, por pertenecer al equipo directivo, deben ser iguales independientemente del cuerpo al que pertenecen ya que asumen la gestión de un centro integrado en ambos casos.



LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CIMIENTO DE UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD EN LOS CENTROS ESPAÑOLES EN MARRUECOS

COLEGIO ESPAÑOL "RAMÓN Y CAJAL" - TÁNGER

Julia Díez González
María del Carmen García Pardo



Los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen, en buena medida la razón de ser de los Centros Educativos, sin embargo, no pueden aislarse del resto de procesos que tienen lugar en los mismos y que están a su vez influenciados por un conjunto de relaciones mutuas entre ellos.

De ahí que, desde la propia Institución no se deban considerar aisladamente las diferentes etapas o tramos educativos que se imparten en un centro, sino como un conjunto de acciones e intervenciones eficaces y una disponibilidad y optimización en la utilización de recursos a diferentes niveles, todo ello conducente a la creación de un buen clima escolar que permita la obtención de unos resultados satisfactorios, el reconocimiento y el apoyo de la Comunidad Educativa. En definitiva intentar conseguir que la Educación impartida sea considerada de Calidad.

Para ello, las Centros Educativos Españoles en Marruecos estamos obligados, a todos los niveles, a tener en cuenta la realidad en la que nos encontramos inmersos y por ende, las características diferenciadoras de los mismos:

- ◆ La lengua materna de los alumnos. Más del 70% tienen como lengua materna el árabe dialectal.
- ◆ Nuestros centros son una opción educativa que los padres toman para con sus hijos, diferente a la que el propio país les oferta.
- ◆ La continuidad de los alumnos en el Sistema Educativo Español dependerá de una pronta y buena asunción e integración en el mismo y para ello es fundamental un dominio de la Lengua Española.

Todo ello nos lleva a plantearnos, de forma especial, la importancia que la Educación Infantil tiene en estos Centros y el tratamiento que de ella se hace en el nuestro, teniendo en cuenta que:

1.- ES EL ESPEJO DEL CENTRO Y DEL PROPIO SISTEMA EDUCATIVO.

La Educación Infantil para los padres es la primera toma de contacto con el Centro y con el Sistema Educativo.

2.- ES LA BASE DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y DE LOS FUTUROS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS.

Se ha constatado que los alumnos que han cursado una buena Educación Infantil tienen más posibilidades de realizar posteriormente una Educación Primaria con éxito.

ORGANIZACIÓN DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

El Centro "Ramón y Cajal" es de línea tres con un total de 626 alumnos de los cuales 193 son de Educación Infantil, distribuidos en 9 aulas. Tres aulas de 3 años, tres de 4 años y tres de 5 años.

Para la organización de este tramo educativo se han tenido en cuenta:

LOS ESPACIOS

- ◆ Ubicación.- Fácil acceso e independencia.
- ◆ Acondicionamiento.- Adecuados a la edad.
- ◆ Disponibilidad.- Actividades propias.
- ◆ Decoración.- Buena ambientación.
- ◆ Patios de recreo.- para uso propio.

RECURSOS Y MATERIALES (De aula y comunes)

- ◆ Adecuados a la edad.
- ◆ Motivadores.

- ◆ Favorecedores del juego y del Aprendizaje.
 - Sala de psicomotricidad.
 - Sala de proyecciones.
 - Juegos de patio.
 - Sala de informática.
 - Huerto escolar.

LOS TIEMPOS

- ◆ Entradas / salidas.
- ◆ Duración de las sesiones .
- ◆ Horarios de aula y comunes.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y METODOLÓGICA

- ◆ Periodo de adaptación. Carnet del alumno.
- ◆ Tratamiento de la Lengua y Cultura Árabe.
- ◆ Coordinación por niveles y Ciclo.
- ◆ Unificación metodología.
- ◆ Ambientación de las aulas y pasillos de acceso.
- ◆ Información a las familias de cada Unidad Didáctica.
 - ◆ Organización de los apoyos.
 - ◆ Enseñanza de la Lengua Española por inmersión:
 - ◆ Estimulación de la comprensión y expresión oral.
 - Fichas de vocabulario dibujo-palabra.
 - Paneles interactivos favorecedores del desarrollo de la identidad del alumno a través de la expresión oral y del juego.
 - Cuentos con soporte gráfico .
 - Proyecciones.
- ◆ Participación en las actividades del centro.
- ◆ Actividades propias de la etapa. Participación y colaboración de las familias.
 - ◆ Utilización del huerto escolar.
 - ◆ Coordinación permanente con el primer ciclo de Educación Primaria.

RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

◆ Reunión general inicial con los padres de los alumnos que por primera vez acceden al centro (3 años).

- Normas generales del centro.
- Periodo de adaptación.
- Objetivos a conseguir, metodología, colaboración.

▪ Normas propias de la etapa.

- ◆ Reuniones Iniciales.
- ◆ Colaboración en actividades y salidas.
- ◆ Implicación en el refuerzo de hábitos, rutinas, estructuras lingüísticas, vocabulario, canciones, etc.

ACCIÓN TUTORIAL Y EVALUACIÓN

- ◆ Inicial.
- ◆ Individual del alumno / familia. Ficha por alumno reseñando el compromiso familiar adquirido a sugerencia de la tutora.

- ◆ Reuniones periódicas.
 - Por celebración de actividad o salida planificada.
 - Entrega trabajos e informes de los alumnos.

- ◆ Implicación de las familias. Seguimiento.
- ◆ Informe final de nivel y etapa.

PROPUESTAS DE MEJORA

- ◆ Coordinación con otros centros.
- ◆ Unificación de criterios generales de evaluación y promoción.
 - ◆ Elaboración de materiales base adecuados a las características propias de nuestros centros.
 - ◆ Más profesorado de apoyo, en proporción con el volumen de alumnado del Centro.
 - ◆ Adecuación y actualización, a través de la formación permanente, del profesorado de Educación Infantil en el exterior.
 - ◆ Renovación periódica del material.
 - ◆ Consensuar una línea metodológica intercentros.



HACIA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD (I)

IEES "JUAN DE LA CIERVA" - TETUÁN.

Nuria Suñol de Amilibia



1. INTRODUCCIÓN.

La Formación Profesional se concibe hoy como un instrumento fundamental de la política de empleo y un factor indispensable para dar respuesta a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo.

Actualmente, la Formación Profesional ha adquirido un especial protagonismo, ya que cada día es mayor la necesidad de recurrir a la Formación Profesional, tanto para los trabajadores como para las empresas. Para los trabajadores, dado que cada vez es más difícil para aquellas personas que carecen de cualificación profesional encontrar trabajo y para las empresas, ya que la Formación Profesional juega un papel cada vez más importante de cara a mantener su posición de competencia en el mercado y constituye un factor clave para facilitar la adaptación de las empresas a los continuos cambios estructurales y tecnológicos.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, considera a ésta, en su exposición de motivos, como instrumento:

- para garantizar a todos el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión y oficio, y a la promoción en el trabajo
- para elevar el nivel de vida, así como la calidad de vida de las personas
- de fomento del empleo, y
- para la cohesión social y económica.

2. EI IEES JUAN DE LA CIERVA.

El IEES "Juan de la Cierva" fue en sus inicios un Centro no oficial Reconocido de Formación Profesional Industrial, para pasar a convertirse después en Escuela Oficial de Aprendizaje Industrial

según el Decreto 3533/1970, de 3 de diciembre de 1970 (B.O.E. de 16 de diciembre de 1970) y convertirse posteriormente en un Instituto de educación secundaria. Es uno de los tres centros de titularidad del Estado español ubicados en la ciudad de Tetuán (Marruecos), junto al Colegio "Jacinto Benavente" y el IEES "Nuestra Señora del Pilar".

El centro durante los últimos cursos mantiene una matrícula estable entorno a los trescientos alumnos, aproximadamente (296 durante el presente curso académico 2002/2003), de los cuales la mayoría son de nacionalidad marroquí (96,7%) y pocos de nacionalidad española (3,3%). Cuenta con una plantilla de 28 profesores y uno más compartido con el IEES "Nuestra Señora del Pilar".

El Instituto imparte las siguientes enseñanzas:

- Programas de Garantía Social, en la modalidad de Iniciación Profesional de:

Operario de Instalaciones Electrotécnicas de Baja Tensión

Operario de Máquinas Herramientas convencionales

Auxiliar de Transporte Sanitario.

- Ciclos Formativos de Grado Medio:

Equipos e Instalaciones Electrotécnicas

Equipos Electrónicos de Consumo

Mecanizado

Cuidados Auxiliares de Enfermería.

- Bachillerato de Tecnología.

3. HACIA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD.

Para lograr un centro de calidad pretendemos combinar la dimensión humana, esto es el interés por las personas con la importancia de los recursos, los procesos y los resultados.

Teniendo en cuenta que el Instituto se caracteriza por dos notas fundamentales: se trata de un centro técnico y ubicado en el exterior, hemos puesto especial énfasis en las siguientes áreas de actuación:

- Mejora de las competencias lingüísticas del alumnado

- Proceso de informatización del centro

- Actividades extraescolares y de proyección cultural

- Incorporación generalizada de las nuevas tecnologías a la mayoría de los módulos

- Especial atención al módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

3.1 Mejora de las competencias lingüísticas.

Durante el curso pasado se organizó un Grupo de Trabajo denominado ASistematización de recursos, actividades y pautas de actuación para la mejora de las competencias lingüísticas de los PIP, que tuvo como destinatarios a:

- alumnos de los Programas de Iniciación Profesional

- procedentes del sistema educativo marroquí en su mayoría

- y con escasos conocimientos de español.

Se fijaron como objetivos fundamentales:

- captar el sentido global de frases orales breves

- responder a instrucciones sencillas del profesor

- producir mensajes orales breves

- entender las explicaciones del profesor

- identificar el vocabulario técnico.

Para ello se constituyó un grupo interdisciplinar integrado por profesores de las distintas áreas de los Programas de Iniciación Profesional:

- FP Específica (Sanidad y Electricidad)

- Formación Básica (Matemáticas, Lengua y Socionaturales)

- Formación y Orientación Laboral
- Lengua y cultura árabe.

Y se fijaron los siguientes contenidos:

- Realización de una programación general de lengua española, basada en el proceso de oralidad.
- Inclusión en las programaciones individuales y técnicas de cada profesor de la programación general de lengua, segmentada en tres evaluaciones
- Realización de un glosario español-árabe de palabras técnicas. Este vocabulario comprende la terminología específica de las Familias profesionales de Sanidad y Electricidad, así como del área de Formación y Orientación Laboral.

Como complemento al trabajo realizado por ese grupo de trabajo, durante el presente curso académico se ha constituido el Grupo de Trabajo AMejora de la competencia lectora en los alumnos del Programa de Iniciación Profesional Auxiliar de Transporte Sanitario, cuyos destinatarios son únicamente un grupo de Iniciación Profesional y que tiene por finalidad crear actividades de comprensión lectora.

3.2 Proceso de informatización del centro.

El Jefe de Estudios ha procedido durante el presente curso académico a la informatización de la gestión escolar del centro, mediante la implantación del Programa IEES-2000, con las dificultades de adaptación debidas a las características del curriculum de los Programas de Iniciación Profesional y Ciclos Formativos y dado que en el Instituto se imparte Lengua Española y Lengua y cultura árabe, materias no contempladas en el Programa.

3.3 Actividades extraescolares y de proyección cultural.

Las actividades de proyección e interculturales vienen constituyendo un área de actuación importante. Es por ello por lo que se han establecido relaciones de colaboración con las siguientes instituciones y organismos:

- Delegación de Educación de Tetuán: mediante la organización conjunta de la Campaña de Promoción del Instituto, que se realiza cada año en el mes de mayo.

- Facultad de Ciencias de la Universidad Abdelmalek Essaadi: con la participación en la Semana Nacional de la Ciencia, bajo el lema de Auniversidad, ciencia y sociedad.

- Liceos marroquíes - ACharif El Idrissi, Almam Al Ghazali, AJaber Ibn Hayan - : con los que tenemos suscrito un convenio de partenariado y con los que compartimos actividades culturales y deportivas.

- Conservatorio de Música de Tetuán: con el que venimos estrechando lazos desde hace tres cursos y con el que colaboramos cada año con la actuación de nuestra Orquesta Andalusí en el salón de actos de dicho Conservatorio y la actuación, a su vez, de su Grupo Musical Andalusí en nuestro Instituto.

- Instituto Nacional de Bellas Artes de Tetuán: realizando en colaboración tanto exposiciones, como desfile de modelos ...

- Instituto Cervantes de Tetuán: mediante la preparación y realización de cursos de Lengua Española específicos para nuestros alumnos, así como cesión de nuestros locales para algunos de sus espectáculos.

Con relación a las actividades interculturales y de proyección, al objeto de la consecución de los objetivos propuestos, se han realizado actividades tales como: conferencias, una exposición filatélica, exposiciones de pintura y grabado, actuaciones musicales de los grupos musicales del Instituto, la Orquesta Andalusí y el grupo Paradise, éste último de música moderna; actuaciones del grupo de teatro del Instituto, tanto en Marruecos como en España; actividades deportivas, conciertos

3.4 Aplicación de las nuevas tecnologías al aula.

Las nuevas tecnologías, entendidas no sólo como la aplicación de la informática, sino también la utilización de la robótica, la televisión y el vídeo, son de uso constante en aulas y talleres en todas las Familias Profesionales que se imparten en el Instituto, pero muy especialmente en Electricidad-Electrónica y Mecanizado.



HACIA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD (II)

IEES "JUAN DE LA CIERVA"- TETUÁN

Andrés Cano Ortega



4.- EL MODULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (F.C.T.)

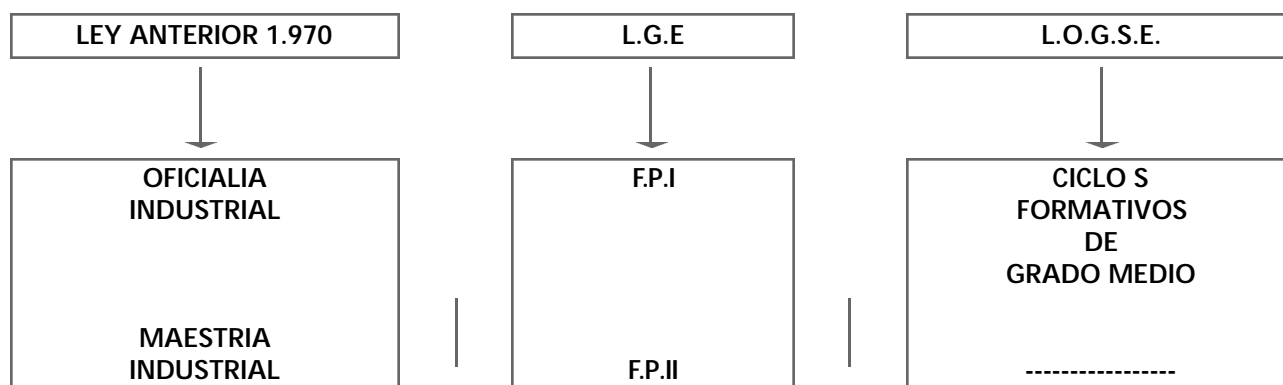
Al leer el programa de estas jornadas, la introducción hace referencia a que la calidad esta en candelero pero resulta difícil precisar su significado

Independientemente de su significado, podemos decir que LA CALIDAD DE UN PRODUCTO O SERVICIO SUMINISTRADO POR UNA EMPRESA, ES EL RESULTADO INTELIGENTE Y COORDINADO DE

TODOS LOS QUE LA INTEGRAN en educación la Administración, los centros docentes y la sociedad.

Con el fin de atender las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica y evitar la rigidez de los marcos normativos se hace preciso las reformas educativas, como procesos continuados de revisión, ajuste y mejora en busca de una mayor calidad.

Las últimas reformas han afectado a nuestro Instituto de la siguiente forma:



Antes de la ley de 1.970 se impartían estudios de Oficialía y Maestría Industrial, con la Ley General de Educación se paso a impartir FP 1er grado y FP de 21 grado con la LOGSE solamente se imparten los Ciclos Formativos de Grado Medio.

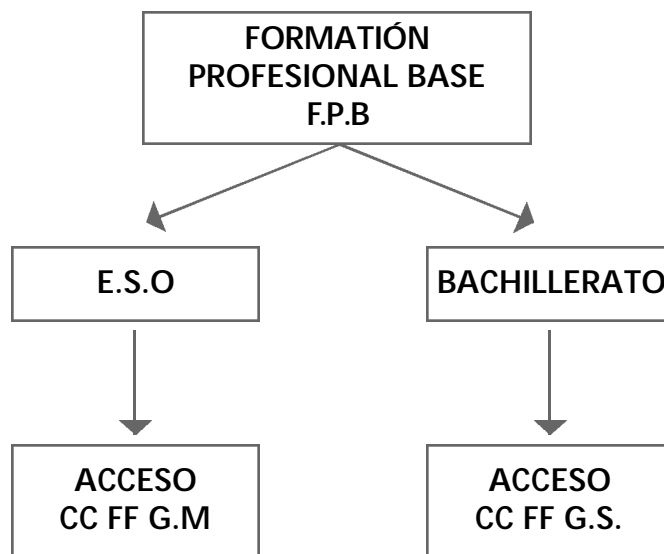
En toda búsqueda de mejora “EL CLIENTE DEBE SER EL ORIGEN DE TODO PROCESO DE CALIDAD Y LA EMPRESA DEBE DE ORIENTARSE TOTALMENTE HACIA EL CLIENTE”

Nuestros clientes, los alumnos, sus familias y la sociedad de nuestro entorno reclaman la implan-

tación de los Ciclos Formativos de Grado Superior, como continuación de los estudios de los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Bachillerato para aquellos alumnos cuya meta es ser técnicos especialistas en Marruecos y no quieren seguir estudios Universitarios en España.

Lo que posibilita el acceso a los Ciclos Formativos es la Formación Profesional de Base, que esta incluida en el currículo de la ESO posibilitándoles el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, y la recibida en el Bachillerato que posibilita el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

FORMACIÓN PROFESIONAL BASE
F.P.B.



El alumno una vez en el CC FF de Grado medio recibe una Formación Profesional Especifica, como conjunto de Conocimientos, Habilidades, Capacidades y Destrezas vinculadas a una Competencia Profesional y un periodo obligatorio de Formación en Centros de Trabajo. En el Centro educativo recibe una formación teórico-práctica.

Todo ello englobado en los MODULOS PROFESIONALES, que se hayan asociados a una o varias UNIDADES DE COMPETENCIA, que inspira sus conte-

nidos formativos en el sistema productivo. Son como las áreas de la ESO o las materias del Bachillerato.

En la empresa aprende las tareas propias de la profesión al finalizar la formación en el Centro Educativo. El CC FF se compone por lo tanto de una FPE y de una FCT

La característica mas relevante del módulo de Formación en Centros de Trabajo es que se desarrolla en el ámbito productivo real y tiene un tra-

tamiento académico similar a los restantes módulos (debe de ser evaluado y calificado).

El objetivo es que los agentes de ambos sectores el educativo y el empresarial asimilaran la necesidad de establecer nexos de colaboración y unas pautas comunes de trabajo.

Aunque las necesidades formativas de ambos grupos no son las mismas, la cooperación formativa escuela-empresa implica el aprovechamiento mutuo de los potenciales de cada sector.

Nuestro Centro Educativo cuenta con los medios técnicos y los profesionales adecuados para la realizar la formación Técnico-Práctica de la F.P.E. en un marco de calidad habiendo firmado convenios de colaboración con 56 empresas de los sectores de producción y de servicios del entorno de Tetuán y Tánger, donde realizan practicas nuestros alumnos.

¿De qué forma se puede mejorar la identificación y selección de las empresas colaboradoras y la realización de la FCT?

El carácter obligatorio de la FCT establecido en la LOGSE, constituye un reconocimiento implícito de que, los fines y objetivos de la FP reglada, no pueden alcanzarse con los medios y recursos propios del sistema educativo.

Se precisa la colaboración de agentes sociales, empresas e instituciones que puedan ofertar puestos formativo/productivos en que los alumnos complementen las competencias profesionales que han adquirido en el centro educativo.

Para que esto sea posible, el Centro deberá de estar en contacto con diferentes empresas del sector correspondiente, ubicadas en zonas próximas, para establecer la posibilidad de colaboración.

Consolidar estos contactos y disponer de una bolsa de posibles empresas con las que colaborar resulta muy útil, básicamente, por la demanda que se deriva para que todos los alumnos de CC FF deben de realizar estas practicas.

Se deberá de promover la colaboración técnica de :

- CÁMARAS DE COMERCIO DE TETUÁN Y TANGER
- ASESORES COMERCIALES DE LA EMBAJADA
- ORGANIZACIONES EMPRESARIALES
- OTRAS INSTITUCIONES.

Con el fin de crear y disponer una base de datos actualizada de todas aquellas empresas o centros de trabajo, clasificados por sectores productivos familias profesionales, y que dispongan de recursos humanos y tecnológicos aptos para realizar la FCT y de inducir la participación de las empresas en la FCT, la colaboración técnica de estas entidades resulta insustituible.

La colaboración entre el Centro Educativo y la Empresa se formaliza a través de un convenio, pero para garantizar el éxito de las futuras practicas, es importante que en el momento de la firma se establezcan claramente los compromisos y responsabilidades que cada parte debe asumir.

Una vez firmado el convenio de colaboración, se incorporan a la realización de la FCT, en el periodo acordado, los alumnos evaluados positivamente en los módulos del Ciclo excepto el de la FCT

La jornada formativa del alumno en la empresa tendera a ser similar a la jornada laboral y durante la realización de la FCT el alumno dispon-

drá de una hojas semanales que el mismo cumplimentara diariamente con las actividades que realice y pondrá las dificultades que encontró

Se nombrara un tutor responsable de la empresa y un tutor responsable del centro educativo

Las funciones básicas del tutor del Centro

- Elaborar y acordar con el responsable designado por la empresa el programa formativo de la FCT

- Evaluar el modulo de la FCT, teniendo en cuenta el informe emitido por el responsable de la empresa.

- Se relacionará periódicamente (al menos una vez cada 15 días) con el responsable designado por la empresa, para el seguimiento del programa formativo

- Atenderá quincenalmente en el centro educativo, auxiliado por el profesor de FOL, a los alumnos con el objeto de valorar el desarrollo de la actividad y supervisar las hojas semanales de los alumnos.

- Aclarará las dudas y captar datos significativos que sugieran modificaciones de la programación decente en el centro educativo o en programa formativo de los alumnos.

El tutor o responsable designado por la empresa tendrá las siguientes funciones básicas

- Se responsabilizará del seguimiento del alumno durante su estancia en la empresa

- Organizará el puesto formativo a los fines de la FCT

- Coordinará y realiza el seguimiento de las actividades formativas de los alumnos en el Centro de Trabajo

- Garantizará la orientación y consulta del alumno durante su estancia en la empresa

- Comprobará los contenidos reflejados por los alumnos en la hoja semanal

- Emite un informe valorativo de cada alumno que realiza la FCT

LAS PRÁCTICAS COMO ELEMENTO DINAMIZADOR

La realización de los programas de FCT supone el mejor contacto real y efectivo del mundo escolar con el mundo socio productivo donde debe integrarse el alumnado, al disponer el Centro de un buen equipo de profesionales responsables de las practicas en las empresas y de los módulos profesionales, la F.C.T. beneficia al propio centro educativo y a sus alumnos ya que permite obtener una mejor calidad y adecuación de la formación impartida

Al abrirse el centro al entorno laboral y tener contactos con el entorno profesional, evitamos el distanciamiento que se había evidenciado en el anterior sistema educativo y de esta colaboración entre el centro y el entorno destacamos las siguientes actuaciones de nuestro instituto:

- Asesoramiento técnico a empresas colaboradoras

- Fabricación y diseño de pieza y utillaje a empresas colaboradoras

- Realización de cursos de formación para pro-

fesores de Liceos marroquíes, con los que existe partenariado

- Ofertar puestos de trabajo a los alumnos del Centro

- Solicitud por parte de las empresas de cursos de formación para sus trabajadores entre las que se encuentra "Cementos Lafage" con motivo de la automatización de la fabrica de Tamuda.

Para conseguir una calidad total en la FP, tenemos que implantar ciclos Formativos de Grado Superior dando así continuidad a nuestros estudios, ya que cada vez son mas demandados por las empresas con las que colaboramos y por nuestros alumnos ante la imposibilidad de proseguir sus estudios, en el curso 2001 - 2002 cabe resaltar los siguientes datos:

Solicitudes tramitadas por nuestro Instituto para el examen de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior fueron 63.

Visados otorgados por el Consulado General de España para la realización de las pruebas: 3.

Resultado de las pruebas:

Aptos 1

No Aptos 2

Matriculados en España para proseguir sus estudios de Grado Superior una vez superada la prueba 1.

Concesión de Visados para estudios de Grado Superior en España 0.

Alumnos que prosiguen sus estudios de FP en España en CC FF GS 0.

Pero debido a que la inserción laboral de los alumnos que acaban los estudios de FP es elevada, la persona que no pudo acceder a los estudios de Grado Superior está actualmente trabajando, estando magníficamente considerado en el trabajo, en el IEES "Juan de la Cierva".

Podemos decir como resumen, que para obtener una Formación Profesional de Calidad necesitamos implantar Ciclos Formativos de Grado Superior en nuestro Centro.

UNA EMPRESA PUEDE DESAPARECER POR GRAN CANTIDAD DE RAZONES, PERO NO PODRÁ SOBREVIVIR SIN SATISFACER LAS NECESIDADES DE LA SOCIEDAD.



GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE CENTROS

INSTITUTO "JUAN RAMÓN JIMÉNEZ". CASABLANCA

**Emilio García Prieto
Jose Luis Ganuza
Benedicto Ramírez
Daniel Mateu**



1. INTRODUCCIÓN

La exposición que vamos a realizar a continuación corresponde a una reflexión hecha a partir de la experiencia de dirigir el Instituto "Juan Ramón Jiménez" de Casablanca durante dos años. No es por tanto, ni pretende serlo, algo que pueda generalizarse a cualquier centro. Más bien, al contrario, es un esfuerzo dirigido muy directamente a enriquecer los elementos que deben conformar el modelo de centro de calidad en Marruecos.

Por tanto, lo que vamos a decir hay que enmarcarlo en :

- La consecución de la calidad en nuestros centros.
- No en cualquier centro sino en centros del exterior.
- Y más específicamente en Marruecos.

Aunque son muchos los temas que tienen que ver con la gestión de los centros, nos vamos a centrar en tres que consideramos los más importantes :

- Gestión de los recursos humanos.
- Gestión de los recursos materiales.
- La necesidad de un proyecto educativo compartido.

2. GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

2.1. El equipo directivo :

Un buen equipo directivo constituye el núcleo de una gestión eficaz en nuestros centros y, aunque la responsabilidad de su nombramiento recae en el Consejero, exponemos las características que, a nuestro parecer, son básicas a la hora de su elección:

- Integrado por personas que sintonicen bien entre ellas. En el exterior son muchas las horas que pasamos juntos, trabajando y compartiendo otros momentos. La existencia de un clima de confianza mutua entre los miembros del equipo directivo es fundamental.

- Que compartan un proyecto educativo concreto. El equipo se forma para llevar adelante un proyecto común. Para ello, es necesario que se tenga un mínimo de tiempo para desarrollarlo (los nombramientos de directores por un año son muy poco apropiados). El proyecto común favorece también la autonomía de cada miembro del equipo, y evita reuniones burocráticas y discusiones inútiles. La complejidad del trabajo de cada miembro del equipo directivo, bastante mayor que la de su homólogo en un centro en España, requiere que la autonomía personal sea grande.

- Con solvencia profesional. Esto es lo que asegura que el trabajo se haga bien. En el exterior es relativamente fácil contar con personas que han sido directores, jefes de estudio o secretarios, y, por tanto, tienen experiencia en esos puestos. Con ellos debemos contar. La capacidad profesional, además de permitir buenos resultados, es fundamental para crear el ambiente de trabajo adecuado entre los profesores.

- Capacidad de liderazgo. Los miembros del equipo directivo no solo deben hacer bien su trabajo sino que, además, deben actuar como auténticos líderes democráticos respecto a los demás compañeros. Por eso es fundamental también, a la hora de conformar el equipo, conseguir un equilibrio que permita que éste pueda llegar de manera natural al conjunto de los profesores. Es conveniente pues, pensar en estos temas cuando se forma un equipo, hombres y mujeres, diferentes etapas, maestros y profesores de secundaria si el centro es integrado, diferentes afinidades políticas si las hay...

- Gran autonomía en su gestión. Por último, pero quizás la condición más importante, la autonomía. Tanto del equipo directivo en la gestión del centro, como de cada uno de sus miembros en la gestión de sus responsabilidades. Esta autonomía, que debe ser lo más amplia posible, debe ir acompañada de la existencia de un modelo de centro para Marruecos, de un proyecto educativo compartido en cada uno de ellos.

2.2. Los profesores :

La clave del éxito en un centro educativo son sus profesores. Es, por tanto, hacia ellos adonde debe dirigir el equipo directivo buena parte de sus esfuerzos. Se trata de sacar el máximo provecho de todos y cada uno de ellos. Para lo cual :

- Hay que preocuparse de sus problemas, sobre todo cuando llegan al país. La llegada de los nuevos profesores a un lugar, en bastantes casos desconocido, suele ser dura e incluso, a veces traumática. Es muy importante facilitar esa llegada. En Casablanca lo hemos hecho creando una comisión de acogida que se ocupa de ayudar a los recién llegados en su instalación. También hemos conseguido facilitar alguna de las gestiones burocráticas que tiene que hacer, como la obtención de la "Carte de séjour" o de la "Plaque jaune" para los coches. El objetivo por nuestra parte es doble, por un lado evitar que el profesor recién llegado se pase dos meses descen-trado haciendo gestiones burocráticas en un país que desconoce en vez de dedicarse a sus alumnos y al centro ; y, por otro, que vea desde su llegada que los demás compañeros estamos para ayudarle.

- Hay que crear un buen ambiente de trabajo. El fracaso de muchos centros, sobre todo en el exterior donde se convive intensamente con los demás, está motivado por los problemas entre los profesores, lo que impide el trabajo en equipo. Es necesario favorecer las buenas relaciones entre los

compañeros, y un ambiente propicio para el trabajo. Las actividades lúdicas, organizadas colectivamente, ayudan a crear ese ambiente.

- Hay que obtener de cada profesor todo lo que pueda dar al centro. Para ello es bueno apoyar todas las iniciativas que surjan, a no ser que sean absurdas. Es sorprendente las capacidades que pueden encontrarse en un colectivo de profesores.

- Hay que proporcionarles todos los medios que soliciten y necesiten. La labor de un equipo directivo nos es sólo la de animar a los profesores para que lleven a cabo iniciativas, sino que cuando éstas van a ponerse en marcha, el profesor debe notar que el equipo directivo está allí para ayudarle y para proporcionarle lo que necesite para que esa actividad se desarrolle.

- Hay que respaldar su trabajo. Es imprescindible, para el buen funcionamiento de un centro, que el profesor sienta que el equipo directivo está respaldando su actividad, tanto en los buenos momentos como en los malos.

- Por último, hay que promover iniciativas de formación y de progreso profesional.

Resumiendo, el equipo directivo tiene que dedicar una gran parte de su tiempo a conseguir las condiciones idóneas para que el conjunto de profesores trabaje a gusto, se identifique con el proyecto educativo del centro, aporte cuanto estime necesario y se sienta participe en la consecución de la mejora de la calidad de nuestros centros.

2.3. Los padres :

En lo que respecta a los padres, también tiene el equipo directivo una gran responsabilidad en conseguir que se sumen al proyecto educativo del centro, que colaboren en su ejecución. El papel de

los padres es fundamental para el buen funcionamiento del centro, colaborando tanto en la educación de sus hijos como en la marcha general del centro. Es por ello muy conveniente potenciar la A.P.A. Cuanto más fuerte es la A.P.A y más comprometida está con el centro, más fácil es la comunicación con los padres.

Los padres deben colaborar, individualmente, en la educación de sus hijos y, de forma colectiva, en la buena marcha del centro. Es, por tanto, tarea del equipo directivo mantener una buena relación con los padres, especialmente a través de la APA, tener en cuenta sus opiniones, pedirles ayuda cuando sea necesaria y hacerles partícipes de todas aquellas decisiones de importancia que se adopten. También resulta de gran utilidad proporcionarles información y orientación.

El equipo directivo debe potenciar una estrecha colaboración entre profesores y padres y, muy especialmente, entre tutores y padres.

La A.P.A. puede desempeñar también un extraordinario papel en la organización de actividades extraescolares, descargando el trabajo de los profesores en este terreno y ampliando mucho la oferta de actividades.

Los padres, asimismo, son esenciales como propagandistas del centro, y de la lengua y la cultura españolas. Suelen ser nuestros principales defensores y de mucha utilidad en todos aquellos casos, que son muchos, en los que ocupan puestos de responsabilidad en instituciones y empresas marroquíes.

2.4. Los alumnos :

Resulta fundamental incorporar a los alumnos a la gestión del centro para que éste funcione bien, especialmente en Secundaria. Para ello

deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Se debe procurar una buena y responsable elección de delegados. En este sentido, el trabajo de los tutores es clave.

- Hay que dar vida y un peso específico a las reuniones de delegados. Deben ser regulares y preparadas seriamente.

- Por último, debemos explicar siempre a los alumnos las decisiones importantes. Pulsar su opinión en los temas que les afectan.

2.5. Personal no docente :

Una de las características de los centros en el exterior es la continua movilidad de los profesores, mucho mayor que en los centros en España. Esta peculiaridad plantea dos problemas muy serios, por un lado la dificultad de mantener una labor continuada, cosa de la que hablaremos mas adelante en relación con el proyecto educativo, y por otro, el mayor peso que adquiere el personal no docente. Este es el personal que permanece y juega un importante papel en la vida del centro. Este papel se incrementa en el caso de los centros de Marruecos por la dificultad existente para la contratación de servicios que funcionen eficazmente.

La complejidad que va adquiriendo cada día la gestión de un centro en el exterior nos lleva a la necesidad de contratar, de forma permanente, especialistas como puede ser el caso de un bibliotecario, de una enfermera o un técnico informático.

Estos tres casos nos pueden servir de ejemplo para comprender las necesidades específicas que surgen en los centros en Marruecos. En Casablanca, por ejemplo, no existe ninguna biblioteca publica con libros en español. Nuestra biblioteca es el único lugar donde nuestros alumnos pueden conseguir libros de lectura en español

adecuados a su nivel. Y tener una biblioteca activa, sin una persona encargada a tiempo completo, es un proyecto imposible. Algo parecido pasa con la enfermera, en un país donde el sistema de salud tiene mucho que mejorar. El tener una enfermera en el centro facilita muchísimo la resolución de los accidentes menos graves que, con frecuencia, se producen en un centro sobre todo de Primaria.

Para terminar este apartado señalar la importancia de contar con equipos completos y suficientes, con condiciones laborales adecuadas.

3. GESTIÓN DE LOS RECURSOS MATERIALES

Impartir una enseñanza de calidad significa también tener buenas instalaciones donde educar y buenos materiales para hacerlo. Esto es especialmente cierto en los centros del exterior donde ofrecemos una imagen que se asocia automáticamente a España.

No es fácil gestionar bien los recursos materiales cuando la permanencia en los centros de los equipos directivos es corta y cuando las cortapisas burocráticas son tantas. Sin embargo, en nuestra opinión, es uno de los temas a los que el equipo directivo más tiempo tiene que dedicar y donde se le exige la adopción de soluciones imaginativas.

Dedicar una buena parte de los gastos de funcionamiento, además de la asignación que nos envía el Ministerio, para hacer un mantenimiento eficaz de los centros es algo absolutamente necesario. Tienen que ser los propios centros, con sus presupuestos, quienes se ocupen de manera regular del mantenimiento, tarea nada fácil en un país como Marruecos.

Asimismo es necesario utilizar correctamente los escasos recursos económicos con que contamos. Hay que evitar el gasto superfluo, hay que dedicar tiempo a conseguir los mejores provee-

dores y los mejores precios.

La participación del profesorado en la elaboración de los planes de adquisición de materiales fungibles, materiales didácticos, libros, etc favorece la correcta utilización de éstos.

No podemos olvidar que la primera imagen de nuestros centros es la que entra por los ojos: sus edificios, sus clases, sus instalaciones. Y esa imagen también tiene que ser de calidad.

4. UN PROYECTO EDUCATIVO COMPARTIDO

El eje en torno al cual debe girar toda la actividad de la comunidad educativa, equipo directivo, profesores, padres, alumnos, personal no docente...es el proyecto educativo compartido. De él emanan las orientaciones pedagógicas, la buena gestión de los recursos humanos y materiales, la actitud de los profesores, etc. Debe ser por tanto, el aglutinante de toda la actividad del centro.

Para ello, el Proyecto Educativo debe surgir de las condiciones concretas de nuestro alumnado, tanto en lo que respecta al tipo de alumnos que tenemos, como en cuanto a sus capacidades y a sus expectativas. Y debe ser un proyecto ampliamente asumido por todos, interiorizado en cada nivel.

A continuación queremos exponer los que, a nuestro parecer, deben ser los ejes básicos sobre los que construir un proyecto educativo compartido para los centros de Marruecos.

4.1. Mejora del rendimiento académico :

Una de las características fundamentales de un centro de calidad es la consecución de un nivel de rendimiento académico alto, fruto del esfuerzo y del trabajo diario de profesores y alumnos.

Teniendo en cuenta el tipo de alumnado de nues-

tros centros, una mayoría de alumnos con buen nivel pero también un número significativo de alumnos que tienen serias dificultades de aprendizaje, debemos adoptar medidas para apoyar a los alumnos con problemas y potenciar a los más capaces. Es trabajando en esa doble vía como obtendremos una mejora del nivel académico. Iniciativas como los grupos de apoyo en las materias instrumentales para los alumnos con problemas, desdobles de grupos en algunas materias, programas de refuerzo, adaptaciones curriculares en unos casos y ampliaciones curriculares en otros, son medidas de gran eficacia para mejorar el rendimiento académico. Y junto a estas medidas, exigencia, trabajo y esfuerzo.

Una adecuada utilización de los criterios de permanencia es también de gran utilidad para ahuyentar de la vida del centro a aquellos alumnos que no están dispuestos a trabajar. Los centros en el exterior no pueden permitirse el lujo de "entretener" a alumnos que no están interesados en trabajar, que no saben apreciar la educación que reciben en nuestros centros.

Mejora del rendimiento académico significa también mejora de nuestro trabajo como profesores, utilizar una pedagogía activa, ampliar las actividades complementarias, diversificar nuestro trabajo teniendo en cuenta las peculiaridades de nuestros alumnos y todo esto acompañarlo siempre de la exigencia, el rigor y el esfuerzo.

4.2. Intensificación del aprendizaje de lenguas :

Nuestros alumnos, marroquíes en su inmensa mayoría, tienen una gran facilidad para el aprendizaje de las lenguas. Son funcionalmente multilingües pues en su ambiente natural hablan en francés y en árabe, además del español que aprenden con nosotros. Nuestros centros deben caracterizarse por una excelente enseñanza de las lenguas, siendo ésta una de nuestras señas de identidad más valiosas. Cuando

nuestros alumnos acaban sus estudios deben dominar cuatro lenguas: español, árabe, francés e inglés. Eso es posible, de hecho esa es nuestra experiencia en Casablanca, y son nuestros centros los únicos capaces de conseguirlo. Ahí, somos imbatibles.

Para ello es necesario;

- Continuar con los planes de apoyo a la enseñanza del español que se vienen desarrollando, como forma de potenciar el aprendizaje de nuestra lengua, principal objetivo de nuestro trabajo.

- Continuar con los planes de apoyo a la enseñanza del árabe. Nuestra preocupación por la enseñanza de la lengua y la cultura árabe, debe ser otra de nuestras señas de identidad más queridas. Y un elemento de diferenciación con los centros franceses o americanos.

- Y, por último potenciar la enseñanza del francés e inglés. Establecer la segunda lengua obligatoria. Y favorecer los desdobles en las segundas lenguas como forma de mejorar su aprendizaje.

Conclusión: Nuestros alumnos al acabar su escolaridad deben dominar 4 lenguas. Esta es una de nuestras señas de identidad más destacadas.

4.3. Reforzamiento del aprendizaje de las ciencias y de la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación.

El tercer eje debe tener como base la ciencia y la tecnología. Hoy en día, una enseñanza que no ponga en primer plano ambas materias esta condenada al fracaso. Tecnología quiere decir que nuestros centros son modernos, están abiertos a las nuevas tecnologías, tanto para utilizarlas a la hora de enseñar como para que los alumnos aprendan su utilización.

- Hay que generalizar la utilización de las nuevas tecnologías. Desde Infantil a Bachillerato.
- Reforzar la enseñanza de las Matemáticas.
- Potenciar la enseñanza de las Ciencias experimentales.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN :

La gestión, en sus diferentes facetas, debe emanar los valores que constituyen nuestras señas de identidad; porque de poco sirve ser eficaces si esa eficacia no esta al servicio de nuestros alumnos o si no somos capaces de combinarla con los valores democráticos que caracterizan a la sociedad que representamos:

- Respeto y atención a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Transparencia informativa y accesibilidad a la hora de plantear problemas, críticas o sugerencias. Política de puertas abiertas.
- Cultura del esfuerzo, la responsabilidad y la exigencia.
- Fomento de la libertad individual, de la toma democrática de decisiones y del espíritu crítico.
- Autoridad, disciplina y orden, ejercidas de forma democrática y responsable.
- Organización y funcionamiento no burocráticos.



ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN CULTURAL

COLEGIO ESPAÑOL "JACINTO BENAVENTE" DE TETUÁN

José García Corrales
Martí Sáez Madrona
José Luis Cerrillo Frías



1.- MARCO LEGISLATIVO

España está presente en 31 países. Del conjunto de la acción educativa española en el exterior, el mayor peso específico, con un 67% de alumnos y un 64% del profesorado, corresponde a las acciones de titularidad íntegramente españolas.

671 profesores, sufragados íntegramente por el estado español, atienden a 9.186 alumnos escolarizados en el programa de Centros de titularidad del estado español.

(1 profesor por cada 13 alumnos)

79 profesores en Secciones en Centros españoles influyen sobre 6.118.

(1 profesor por cada 77 alumnos)

56 profesores de escuelas europeas se dirigen a un total de 3.038 alumnos

(1 profesor por cada 54 alumnos).

Las Actividades de Proyección Cultural se enmarcan en el **R.D. 1027/1993 de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.**

Disposiciones generales

Art. 3

La acción educativa española en el exterior incluirá asimismo la promoción y organización de programas de apoyo en el marco de sistemas educativos extranjeros para la enseñanza de la lengua y cultura españolas, programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y, en general, cuantas medidas puedan contribuir a facilitar el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior.

Art. 6

La acción educativa en el exterior se integra en el marco más amplio de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua españolas y de la cooperación internacional.

Capítulo II

Acción educativa a través de los centros docentes

Art. 11

Los centros completarán su oferta educativa con la organización de actividades de proyección cultural, coordinadas con los servicios culturales de las respectivas embajadas de España y, en su caso, con los centros del Instituto Cervantes.

2.-DIFUSIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA EN EL EXTERIOR.

El Estado Español cuenta con una amplia red que abarca las siguientes acciones y funciones:

2.1. Consejerías de Educación:

(18 consejerías)

- Promover, dirigir y gestionar las distintas acciones que se mencionan en este segundo punto.

- Y todas las actuaciones del RD 1027/93 y el 1138/02.

2.2. Centros docentes de titularidad del estado español:

(8 países, 27 Centros, 9.186 alumnos, 671 profesores)

- Enseñanzas regladas no universitarias
- Adaptados al país.
- Atención a españoles residentes fuera de

España

-Proyección de la lengua y la cultura española y de nuestro sistema educativo.

2.3. Centros de titularidad mixta.

(2 países, 2 Centros, 2.672 alumnos, 170 profesores)

- Enseñanzas de currículo integrado que conducen a la doble titulación.

2.4. Centros de convenio.

(5 países, 6 Centros de convenio)

- Convenio entre el MECD y fundaciones culturales y educativas.

- Se enseña la lengua y cultura españolas.

- Currículum se añade lengua y literatura Española y Geografía e Historia.

2.5. Secciones españolas o secciones bilingües en Centros de titularidad de otros Estados.

(5 países, 24 secciones desarrolladas a través de 44 Centros, 6.118 alumnos , 79 profesores)

- Determinadas áreas del sistema educativo español.

- Experiencia intercultural y bilingüe.

2.6. Secciones españolas en escuelas europeas.

(6 países, 10 escuelas europeas, 3.038 alumnos, 56 profesores)

- Programa específico de dichas escuelas europeas.

- Multilingüe y multicultural.

2.7. Agrupaciones de lengua y cultura españolas

(9 países, 20 agrupaciones, 600 aulas, 16.651 alumnos, 189 profesores)

- Clases complementarias a alumnos escolarizados en otros sistemas.

- Salvaguardar la identidad de los alumnos respetando y manteniendo nuestra lengua y cultura.

2.8. Asesores técnicos

(18 países con Consejería, 8 sin Consejería, 92 Asesores)

- Promoción, apoyo y asesoramiento en el ámbito de la lengua y de la cultura españolas.

Donde hay Consejería :

- Asistencia técnica, pedagógica y lingüística a los Centros y/o

Programas de la acción educativa establecida en el país.

- Enseñanza de español como lengua extranjera.

Donde no hay Consejería :

- Proyección de la lengua y cultura española en los sistemas educativos de los países respectivos.

- Promoción de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera.

Desde la **Consejería de Educación (En Marruecos)** se recibe, a principio de cada curso, un escrito sobre el tema:

ASUNTO: Actividades Extraescolares y de Proyección Cultural

Un extracto de las distintas convocatorias para la provisión de plazas en el exterior en donde se alude a las actividades de proyección cultural:

"..Además de desarrollar las actividades lectivas que les correspondan y las actividades complementarias que se les asignen deberán integrarse en el proyecto pedagógico del centro respectivo... así como participar en las actividades complementarias y de proyección cultural que se

les encomienden, bien por la Dirección, bien por el Consejero de Educación de acuerdo con aquella, en el marco de lo establecido en el, RD 1027/1993."

También la LOCE, en el Título IV: DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Art. 56 Funciones del profesorado

-Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual.

3.-PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.

C.E. "JACINTO BENAVENTE" Tetuán (Marruecos)

En nuestro Proyecto Educativo de Centro, se mencionan las actividades de Proyección Cultural en:

3.4. Ámbito de proyección sobre el entorno:

Mantenemos relación de colaboración y/o participación en interés del Centro con:

- Otros centros educativos de la ciudad.
- Entidades deportivas y culturales.
- Instituciones oficiales de ámbito nacional e internacional.
- Asociaciones culturales.

Las relaciones con los Centros Educativos de la ciudad se podrán establecer, bien puntualmente o bien de forma continuada, a través de los cauces establecidos oficialmente por las autoridades marroquíes y/o españolas. En este sentido se considera el partenariado un instrumento adecuado para lograr nuestros objetivos de integra-

ción con el entorno.

- El Centro propondrá y desarrollará actos de proyección cultural relacionados con la lengua y la cultura española.

Art.11

La característica especial de este Centro exige al profesorado que, además de sus funciones (como tutor), preste especial atención a la organización de actividades de proyección cultural.

Art.27

ACTIVIDADES CULTURALES

La coordinación de estas actividades está incluida en las funciones de la Jefatura de Estudios.

Esta comisión está constituida por el Director/a, el Jefe/a de Estudios y un profesor/a representante de cada Ciclo y ocasionalmente por los especialistas que sean requeridos.

Tiene como función desarrollar las actividades concebidas como proyección de la lengua y cultura españolas y coordinar algunas celebraciones programadas por los Ciclos que implican a todo el Centro, especialmente la Semana Cultural.

El profesorado, por las características propias de su puesto de trabajo, colabora en el desarrollo de las actividades culturales.

El Jefe de Estudios estará en contacto con la A.P.M.A. para las actividades que precisan de su colaboración.

Art. 28

Actividades Complementarias y Extraescolares.

Cada Ciclo, al comienzo de curso, debe presen-

tar, para incluir en la P. G. A. una programación detallada de las actividades complementarias y extraescolares que se van a realizar durante el curso.

Al programar estas actividades debe tenerse en cuenta el estudio secuenciado existente en el Centro para evitar repeticiones innecesarias.

Las actividades programadas deben estar en consonancia con los objetivos y contenidos del P.C.C.

Una vez realizada cada una de estas actividades se debe hacer una valoración por escrito, que se entregará en Jefatura de estudios, para incluirla en la Memoria del curso escolar.

La solicitud de la actividad se realizará en Jefatura de Estudios con una antelación de cinco días lectivos.

4.-LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

4.1.EXTRAESCOLARES

- No son imprescindibles para la formación mínima, pero permiten completarla.
- No pueden formar parte del horario lectivo, es decir, de la jornada escolar.
- Tienen carácter voluntario, por lo que ningún alumno puede ser obligado a asistir a dichas actividades.
- No forman parte del proceso de evaluación.
- No tienen carácter lucrativo.
- Deben incluirse en la PGA.

Por ejemplo:

- Taller de juegos motrices.
- Taller de Teatro
- Taller de informática.
- Taller de ajedrez.

Etc.

4.2.COMPLEMENTARIAS

Forman parte del horario lectivo.

Son obligatorias.

Son evaluables.

Por ejemplo:

- Una visita a una Central Lechera en la que se explican diversos procesos de elaboración y/o manufacturación.

- Una visita al "Ensanche Español" de Tetuán en donde se pueden explicar los rasgos arquitectónicos y la huella del protectorado español.

- Una conferencia sobre el XXV aniversario de la Constitución española.

5.-ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN CULTURAL

Características:

- No son imprescindibles para la formación del alumno pero sí necesarias para cumplir con los objetivos de la acción educativa en el exterior.

- En general, no forman parte del horario lectivo, aunque puede aprovecharse alguna actividad complementaria para proyectarla. Por ejemplo, "el carnaval" o el día de la "No Violencia y la Paz" salen reseñas en los periódicos y entrevistas en la RTVM. Y se aprovecha para invitar a los padres a una función de teatro.

- Se debe implicar a la AMPA en las actividades de proyección cultural.

- Deben evaluarse, para mejorar.

- Debe existir una Comisión que proponga actividades y evalúe.

- Son actividades que se dirigen a toda la comunidad educativa, especialmente a los padres, pero también a personas ajenas al Centro. Con estas actividades se pretende resaltar los aspectos culturales y la presencia del Centro en la comunidad.

- Se puede pedir colaboración externa: Federación de ciclismo (Circuito de Zarka)

- Las actividades de proyección deben abarcar todos los ámbitos posibles:

BIBLIOTECA (Para alumnos y padres)

REVISTA (Para padres, alumnos e instituciones)

RADIO (Multitud de oyentes)

ACTIVIDADES FÍSICAS: CARRERA POPULAR, CICLISMO EN

ZARKA (Todos los escolares de Tetuán y provincia)

ACTIVIDADES RECREATIVAS :SENDERISMO.(Padres, profesores y alumnos)

- Las instituciones de la ciudad deben estar al tanto de las actividades que se realizan (y recabar su apoyo-WALY).

- Se debe buscar la colaboración de todo el personal del Centro.

- Son caras, el Centro costea todos los gastos.

- Se puede pedir un patrocinio (Carrera popular de Tetuán-Cafés Carrión)

- El Centro debe identificarse con, al menos, una Actividad de Proyección Cultural.

ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN CULTURAL
COLEGIO ESPAÑOL "JACINTO BENAVENTE" DE TETUÁN (MARRUECOS)

1.- BIBLIOTECA ESCOLAR

El colegio dispone de una biblioteca con una superficie aproximada de 100 metros, con cuarenta puestos de lectura y unos 8.500 libros censados e informatizados. Partimos de la necesidad de optimizar los recursos disponibles en dos direcciones:

a) Dirigido a los alumnos, para conseguir una mejora lingüística en todos los ámbitos.

b) Dirigido a los padres, como prolongación del trabajo realizado en el colegio y como proyección de la cultura española en las familias.

La biblioteca se abre tres días a la semana, por las tardes, para cumplir este fin.

2.-PROGRAMA DE RADIO

Ha existido (actualmente en suspenso) un programa de radio mensual que se emitía a través de radio Rabat, realizado por los alumnos de nuestro Centro, con ello se pretende:

a) Contribuir a la proyección de la lengua y la cultura españolas, acentuando la presencia de nuestro centro en la localidad y en el país.

b) Posibilitar oportunidades de colaboración institucional en los ámbitos educativo y cultural entre Marruecos y España.

c) Favorecer el desarrollo del alumnado en los aspectos más funcionales del idioma, con una finalidad de comunicación.

d) Propiciar experiencias que favorezcan la integración multicultural, el desarrollo de los temas transversales del currículo y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

3.- REVISTA ESCOLAR

Entre otros objetivos se pretende:

a) Difundir las noticias y las actividades del Centro.

b) Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en las actividades del Centro.

4.- CORO MIXTO "JACINTO BENAVENTE"

Cuenta con 52 componentes entre profesores, padres de alumnos, ciudadanos españoles y marroquíes sin vinculación con el Centro y ciudadanos de otras nacionalidades que contó desde su inicio con una formidable acogida y con sonoros éxitos allí donde actúa.

5.- ACTIVIDADES DEPORTIVAS

Las más importantes son:

La milla urbana, el día de la bicicleta con el circuito ciclista "Jacinto Benavente" y la carrera popular "Ciudad de Tetuán" esta última que moviliza a todas las autoridades locales y que es, sin duda, la más importante de Tetuán y de gran proyección en todo Marruecos.

Cuenta con aproximadamente setenta centros escolares y unos 5.000 participantes. Es la actividad "joya de la corona" por la gran difusión que tiene.

6.- PARTENARIADO

Por último cabe destacar el partenariado con tres centros tetuanés, con ello pretendemos:

a) Lograr la apertura de nuestro Centro al entorno socio-cultural.

b) Fomentar el interculturalismo.

c) Realizar actividades conjuntas entre los centros asociados y

d) Difundir trabajos de los alumnos en la revista del Centro.

Algunas de las actividades que se realizan son:

- Jornadas deportivas

- Jornada de senderismo.

- Jornada de ajedrez.
- Día del árbol
- Jornada de teatro, música y danza.
- etc.

El partenariado contribuye de forma decisiva a proyectar nuestro Centro(lengua y Cultura) sobre el entorno.

Por último cabe destacar las relaciones que

tiene el Centro con:

- La Wilaya de Tetuán, con el Ayuntamiento, con la Delegación de Juventud y Deporte ,con la Comuna Rural de Zaitoune, con la Radiotelevisión Marroquí, con la Federación de Ciclismo, con el Club Baloncesto Tetuán, con el Instituto Cervantes y "Juan de la Cierva" y "El Pilar" ..



LOS TALLERES COMO UNA EXPERIENCIA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

INSTITUTO ESPAÑOL "LOPE DE VEGA" DE NADOR

Miguel Domínguez Gómez
Antonio Guevara Martínez
Segundo González Salvadores
Miguel Ángel García García



Antes de tomar cualquier decisión sobre la formación de nuestros alumnos o sobre cualquier tipo de actividad a realizar con ellos o con sus familias consideramos necesario dar respuesta a las preguntas que a continuación nos hacemos y en especial en base a la tercera ¿qué queremos?, tomaremos las decisiones necesarias que se reflejan en la cuarta ¿cómo nos organizamos?

1. ¿Quiénes somos?

Somos una comunidad educativa que tiene las siguientes características:

Alumnos. Hijos de:

- ◆ Comerciantes.
- ◆ Profesionales liberales.
- ◆ Funcionarios.

Es decir, la elite de Nador, y una de cuyas aspiraciones más fuerte, a medida que se van haciendo mayores, es la de realizar una carrera en España. Son por tanto, alumnos con una gran motivación.

Padres.

- ◆ Comerciantes.
- ◆ Profesionales liberales
- ◆ Funcionarios

La mayoría con conocimiento perfecto del español y un elevado porcentaje de los profesionales liberales han realizado sus estudios en España, en especial los médicos.

Profesores.

- ◆ De todas las partes de España.
- ◆ Con una larga trayectoria profesional de acuerdo con las características del concurso

◆ Que residen en una ciudad con pocos aliados y sin medios de distracción lo que favorece su implicación en la dinámica de trabajo del centro.

2. *¿Dónde estamos?*

En una ciudad que carece de actividades culturales, deportivas o recreativas. No hay bibliotecas y no existe ningún parque infantil o donde puedan jugar los niños.

Una sociedad distinta que desea una integración de los profesores mayor de la que produce en España.

Una sociedad en la que tenemos un protagonismo muy grande y consecuentemente una sociedad en la que nuestros actos tienen una mayor trascendencia.

3. *¿Qué queremos?*

◆ Mejorar la educación e integración del alumnado de acuerdo con sus preferencias personales y aficiones.

- ◆ Una educación de calidad.
- ◆ Proyectarnos en la sociedad como un elemento diferenciador.
- ◆ Potenciar la relación con las familias.
- ◆ Competir con otros sistemas educativos.
- ◆ Facilitar la integración del profesorado nuevo en la sociedad.

En resumen, queremos ser competitivos, ser diferentes y ser los mejores. Como ejemplo de lo que queremos exponemos al final el resultado de la actividad de formación del profesorado encaminada a dar a conocer el Centro a través de la confección de la página web.

4. *¿Cómo nos organizamos?*

Se trata de organizarnos para realizar actividades distintas a las habituales y que se conviertan en signos de identidad del centro. En esta línea nuestras actividades más relevantes son:

4.1. Talleres de los sábados.

A lo largo de la mañana de los sábados se realizan actividades de dos horas en dos turnos, uno de 9 a 11 de la mañana y el otro de 11 a 13 horas.

◆ Cada profesor oferta al menos un taller y se compromete a realizarlos cada quince días.

◆ Los talleres están relacionados con los contenidos actitudinales y/o con los temas transversales: teatro, medio ambiente, deportes, etc.

4.2. Actividades deportivas los viernes.

Se realizan los viernes por la tarde después de terminar el horario escolar, de 19 a 21 horas.

Durante este tiempo un profesor se responsabiliza de la actividad deportiva.

4.3. Cenas de convivencia.

Cada curso se realizan, al menos, dos cenas de convivencia.

Con la disculpa de recaudar fondos para el viaje de estudios, las familias de nuestros alumnos, sus amigos y los profesores, nos reunimos para degustar una cena que ha sido elaborada por los padres de los alumnos que van a ir al viaje de estudios. Todos los asistentes pagamos una entrada y los beneficios obtenidos se destinan al viaje de estudios.

4.4. Transmitir la sensación de responsabilidad.

Hacer llegar a los padres que su opinión y participación es importante para la actividad diaria del centro. Para ello se les implica en los distintos procesos de evaluación del centro (evaluación inicial, del proceso y del producto) a través de encuestas dirigidas a los padres.

Teniendo constantemente informadas a las familias de todas las actividades que se realizan en el centro así como de todas las informaciones que puedan interesar para la mejor formación de los hijos (becas, intercambios, etc.)

Exponemos a continuación la relación de las actividades denominadas talleres de los sábados” y el resultado de la actividad de formación del profesorado “Elaboración de la página web del Centro”.

TALLERES DE LOS SÁBADOS

Características

- Señal de identidad del Instituto
- Actividades creativas, formativas y de ocio
- Alternativas recreativas para el alumnado de

Nador

Talleres semanales

- DEPORTES, los viernes, a las 18:30 horas, a cargo de tres profesores que se alternan: D. César Andrés, D^a María Trapiello y D^a. Mercedes Moure

- CAMPEONATOS DEPORTIVOS INTERNOS:

- Lunes y miércoles, a las 19:00 horas
- D. Juan Manuel García Portillo

INGLÉS PRIMARIA (1º, 2º, 3º,4º): Sr. Ben Alí

Talleres Quincenales

- DEPORTES:

- ❖ Rutas en bicicleta:
 - D. Ángel Arteche y D. Miguel A. García
 - 2º Ciclo ESO y Bachillerato

❖ Fútbol-sala

- D. Evaristo Jiménez
- 5º y 6º Primaria y 1º ESO

❖ Deportes:

- D. Juan Manuel García Portillo
- 3º y 4º de Primaria

- INFORMÁTICA

❖ Multimedia en árabe:

- D. Mustapha Oulad
- 2º Ciclo Primaria y 1º y 2º de ESO

❖ Navegación dirigida por Internet

- D. Segundo González Salvadores
- Bachillerato

TEATRO Y BAILE

❖ Teatro:

- D. Antonio Guevara y D^a Susana Moreno
- 6º Primaria

❖ Teatro y baile:

- D^a Antonia Roberto
- 5º Primaria

❖ Teatro en árabe:

- D. Ahmed Teziti
- 2º Bachillerato

❖ Ritmo y Movimiento:

- D^a María Antelo
- Infantil

□ Teatro:

- D^a María Antelo
- 2º ESO

Por ello nos planteamos en el I.E. "Lope de Vega", realizar un sitio web del Centro. Explicaré en estas líneas lo que hemos hecho y cómo lo hemos hecho.

- I REFUERZO Y LECTURA EN ÁRABE

- D. Abderahaman Aberkane
- 5º y 6º de Primaria

Propósito del sitio web.

- Dar imagen de calidad del Centro.
- Informar sobre enseñanzas, actividades...
- Dar servicios.

- I REPARACIONES DE BRICOLAJE

- D. José Manuel Soria
- 4º ESO y 1º Bachillerato

Objetivos concretos:

- ◆ CONSTRUIR LA PÁGINA WEB
- ◆ FOMENTAR Y DIFUNDIR ENTRE PROFESORADO CONOCIMIENTO PRÁCTICO NUEVAS TECNOLOGÍAS
- ◆ ELABORAR MATERIALES
- ◆ DAR A CONOCER LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO
- ◆ INFORMAR SOBRE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS
- ◆ INFORMAR SOBRE SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
- ◆ ENLACE ENTRE CULTURAS HISPANA Y MARROQUÍ

- I FOTOGRAFÍA

- D. Antonio Guevara
- 6º Primaria

- I FLORES SILVESTRES EN MARRUECOS

- I D. Ángel M. Hernández
- I 2º y 3º ESO

- I MEDIOAMBIENTE:

- I D. Miguel A. Domínguez Gómez
- I ESO

Estructura de las Páginas Web del Centro.

Lo primero que debo decir es que lo mejor es visitarnos en: <http://exterior.pntic.mec.es/instituto.lope.de.vega>

ELABORACIÓN DE LAS PÁGINAS WEB DEL INSTITUTO ESPAÑOL "LOPE DE VEGA" DE NADOR

Introducción.

En muchas ocasiones se desconoce como funciona realmente un Centro Español en El Exterior. Quizás la mejor manera de mostrarnos, sea a través de la red de redes, de Internet: es accesible desde cualquier lugar, y permite establecer contacto con nosotros.

El diseño de la estructura del sitio web se puede dividir en dos partes: un enlace principal, que facilita un conocimiento rápido, y el resto de enlaces para un recorrido exhaustivo por nuestra organización. Es el siguiente:

1. Principal. Resumen de todo el sitio. Versiones en árabe y francés.
2. Centro. Características del Centro. Organización, acceso, itinerarios, consejos, Personal

3. Educación. Actividades educativas.

4. Cultura. Actividades Culturales y de proyección de la Lengua y Cultura española.

5. Actividades. Actividades complementarias y extraescolares.

6. Nador. Información sobre Nador.

7. Exterior. Enlaces a sitios relacionados con la A.E.E.E.

El Enlace Principal: recorrido rápido.

Nos muestra de un modo ágil, mucha foto y poco texto, la organización del Centro. Contiene varios applet en Java, que hacen la página más viva e interactiva. Las subcarpetas son:

- ◆ Bienvenida: Un recorrido hasta el Centro, con fotos y mapas de situación.

- ◆ Información básica: Datos, horarios y un enlace a un completo folleto informativo, de 16 páginas, sobre el Centro, comprimido con winzip, para que pueda descargarse e imprimirse.

- ◆ Actividades: Enumeración de las actividades que se realizan.

- ◆ Novedades. Actualidad del momento.

- ◆ El Instituto. Introducción a la historia y características físicas del Centro.

- ◆ Nosotros. Desfile de los miembros de la Comunidad Educativa: Alumnos, padres, profesores y entorno.

- ◆ Nador. Nuestra ciudad, historia, geografía y datos.

- ◆ Diseño web. Quienes hemos elaborado el sitio.

- ◆ Árabe. Traducción al árabe de las informaciones básicas.

- ◆ Francés. Traducción al francés de las informaciones básicas.

Resto de enlaces: información exhaustiva.

Todos los enlaces del recorrido rápido se amplían y complementan en el resto del sitio. En general, tiene un estilo más denso en contenidos, pues va dirigido a personas realmente interesadas en lo que hacemos, que están dispuesta a esperar más la descarga de páginas, a su vez más austeras. Las carpetas y subcarpetas son:

- ◆ Centro: Instituto, organización, normativa, fotos. Acceso al Centro, itinerarios formativos. Orientación educativa, Consejos. Profesores, PND

- ◆ Educación: Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato. PAAU, Universidad. Cursos de español, DELE, UNED, CNBAD.

- ◆ Cultura: Jornadas Culturales, Celebraciones, Conferencias, Varios.

- ◆ Actividades: Talleres, Concursos, Teatro, Deportes, Viajes culturales

- ◆ Nador: Historia, Geografía, Fotos y Planos.

- ◆ Exterior: MECD, SGCI, Consejería de Educación, I. Cervantes.

Elaboración de las páginas web

Para finalizar, unas líneas sobre como hemos realizado el sitio web.

Hemos formado un "Seminario Permanente para la elaboración, reforma, actualización y mantenimiento de las páginas web de un Centro español en el exterior", dentro del plan anual de formación del profesorado. En el sitio web, podéis ver los miembros del Seminario.

Es imprescindible que el coordinador tenga conocimientos avanzados de informática, especialmente de diseño web: HTML, Java, tratamiento de imágenes etc., y ... mucha paciencia y ganas de trabajar.

A continuación, se imparte formación a los miembros del Seminario sobre el funcionamiento y estructura de un sitio web, tratamiento de textos e imágenes y un poco de HTML y de algún programa editor de páginas web.

Después se decide una estructura del sitio web, la nuestra puede servir de modelo.

Seguidamente se reparten los temas a incluir, los miembros investigan y aportan los materiales: textos y gráficos.

Finalmente el coordinador, se encarga de juntarlo todo, darle un estilo uniforme, publicarlo y mantenerlo.

Y con todo ello, si no desfallecéis en el camino, tendréis en la red de redes vuestro Centro.

Termino pidiendo de nuevo que nos visitéis en: <http://exterior.pntic.mec.es/instituto.lope.de.vega>

Equipo Directivo del Instituto Español LOPE DE VEGA de Nador (Marruecos)

Miguel Ángel Domínguez Gómez (Director)

Miguel Ángel García García (Secretario)

Segundo González Salvadores (Jefe de Estudios de Educación Secundaria)

Antonio Guevara Martínez (Jefe de Estudios de Educación Primaria)



LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS CENTROS ESPAÑOLES EN MARRUECOS.

I.E.E.S. NUESTRA SEÑORA DEL PILAR. TETUÁN

Francisco A. Granados García
Beatriz Rubio Blanco
Eduardo Eusebio Hernández García



INTRODUCCIÓN.-

En las últimas jornadas sobre “ la función directiva” celebradas en Tánger se relacionaron los ámbitos de actuación para la mejora de la competencia lingüística que debían trabajarse en todos los centros españoles en Marruecos. Las áreas que se proponen en ese documento son:

- ◆ ESTABLECER ACUERDOS VINCULANTES PARA TODO EL CLAUSTRO EN MATERIA LINGÜÍSTICA.
- ◆ FUNCIONAMIENTO COORDINADO DE TODOS LOS PROFESORES.
- ◆ FIJAR CRITERIOS COMUNES EN METODOLOGÍA Y EN SELECCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES.
- ◆ DEFINIR DIRECTRICES CLARAS DESDE LOS DEPARTAMENTOS DE LENGUA DE LOS CENTROS.
- ◆ ESTABLECER CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CONTINUA Y DE DETECCIÓN DE CARENCIAS DESDE TODAS LAS MATERIAS.

- ◆ ARTICULAR UN PLAN DE INTERVENCIÓN Y MEDIDAS DE CONTROL Y AJUSTES FUTUROS QUE PERMITAN LA CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS.
- ◆ ESTABLECER UN PLAN DE ORIENTACIÓN A LAS FAMILIAS QUE REFUERCE EL USO DE LA LENGUA.
- ◆ ELABORACIÓN DE UN PLAN DE REFUERZO LINGÜÍSTICO PARA ENTREGAR A LOS TUTORES.
- ◆ REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES QUE TIENDAN AL REFUERZO DE LA LENGUA: TEATRO, REVISTAS, RADIO ESCOLAR, USO DE LA BIBLIOTECA, ETC...
- ◆ TODO TIPO DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL DE NUESTROS ALUMNOS.
- ◆ POTENCIAR EL INTERCAMBIO DE MATERIALES ELABORADOS Y/O USADOS POR OTROS CENTROS.

En la comunicación de las conclusiones se aconseja que se “valoren la adecuación de las conclu-

siones a la realidad de su Centro y la viabilidad de las líneas de actuación propuestas”.

Cuanto tuvimos la responsabilidad de dirigir el Centro nos parecieron oportunas las indicaciones anteriores y comenzamos a trabajar en la dirección que se marcó en ese documento.

Lo que pretendemos aquí es comunicar los procesos, logros, deficiencias y el camino que aún nos queda por recorrer en el I.E.S.S. “Nuestra Señora del Pilar” de Tetuán, en nuestro fomento de la Competencia Lingüística.

¿PARA QUÉ ENSEÑAR?

Los objetivos que nos proponemos con el desarrollo de la Competencia Lingüística, son bastantes obvios, ya que el conocimiento de la lengua lleva implícito el conocimiento de la cultura del país, sobre todo considerando que uno de los fines últimos de nuestros Centros en Marruecos es la difusión del español y de la cultura de nuestro país.

Frente a la homogeneización que puede implicar el dominio de una sola lengua, se presenta el enriquecimiento intelectual de quienes, a través del dominio de varias lenguas, están abiertos a otras visiones del mundo y a otras experiencias.

Los resultados del bilingüismo aditivo y la interdependencia deberían tener un efecto multiplicador sobre el rendimiento de los alumnos. Si las lenguas son el instrumento natural para el diálogo, nunca serán más necesarias que en la actualidad. Los resultados de las investigaciones demuestran que el bilingüismo, en condiciones de aprendizaje apropiadas, puede representar un considerable apoyo al desarrollo cognitivo.

Por otro lado la competencia subyacente común para las lenguas habladas por un bilingüe, es decir, la interdependencia, es otra hipótesis de interés que está sirviendo de punto de partida para un gran número de estudios en el campo de adquisición de una tercera lengua.

En nuestro caso, nosotros nos propusimos lo siguiente:

- Mejorar la Competencia Lingüística de nuestros alumnos.
- Detectar deficiencias y corregirlas.
- Influir en la programación del aula y en los diseños curriculares para que la lengua se considere un bien común que se debe trabajar desde todas las materias.
- Enriquecer el currículo lingüístico y educativo del Centro.
- Difundir la Lengua y cultura Española.
- Crear en el centro una cultura en torno a la calidad.

¿QUÉ ENSEÑAR? (Análisis de los contenidos obligatorios en la etapa).

Los contenidos que se deben desarrollar deben ir encaminados al uso de la lengua y no a su estudio, de lo cual ya se encarga la materia de Lengua Española. Se debe trabajar todo lo referente a la comunicación y a la comprensión en español.

Las propuestas que se hacen deben ser muy abiertas ya que se trata de que puedan ser aplicadas desde todas las áreas.

¿CÓMO ENSEÑAR? (Criterios metodológicos).

Los criterios metodológicos que se han planteado son:

- Realizar actividades de lectura desde todas las materias.
- Realizar un trabajo escrito y su exposición, si es posible, de cada una de las materias que componen el currículo.
- Conseguir una inmersión lingüística lo más profunda posible con actividades complementarias, creación literaria, actividades de comprensión lectora, prohibición de comunicación en otra lengua que no sea el español en el Centro, etc.
- Realizar actividades extraescolares donde se desarrolle la Competencia Lingüística.

¿CUÁNDO Y DÓNDE? (Criterios Organizativos).

El planteamiento de trabajo debe ser continuo, ya que nuestra lucha es contra un entorno que no es propicio al español, ya que los alumnos se comunican mucho mejor en Dariya. Los alumnos estudian además dos o tres lenguas como árabe, francés o inglés e incluso algunos de ellos, latín. Todo ello produce problemas de interferencias lingüísticas.

Para ser efectivo hemos dedicado desde todas las materias una serie de horas para realizar las actividades que se han propuesto. Por tanto, este horario ha ido en "detrimento" del horario de la materia concreta. Podemos decir, que algunas materias han dedicado en torno a un 10% de su horario a trabajar expresamente la Competencia Lingüística.

En cuanto al donde, todo el recinto del Centro debe ser un entorno que incite a la comunicación, a la lectura y a la expresión en español.

El trabajo expreso de Competencia Lingüística se debe realizar en las aulas donde cotidianamente se imparten las clases. Pero también debemos trabajar en las actividades

complementarias, extraescolares, de ocio, etc... propiciando así una inmersión lingüística lo más duradera posible tanto en el tiempo como en el espacio, ya que, cuando los alumnos abandonan nuestras aulas, abandonan igualmente el idioma.

¿CON QUÉ ENSEÑAR? (Criterios materiales).

Durante el curso 2001/2002 se realizaron una serie de pruebas para detectar el nivel de Competencia Lingüística de los alumnos. Para ello se utilizó como referencia la comprensión y velocidad lectora. Este análisis inicial nos dio las pautas para trabajar el curso siguiente.

Dada la importancia instrumental que tiene la lengua para las demás materias se pensó que el primer paso que se debía de dar era incidir en la lectura comprensiva durante el curso 2002/2003. Para ello se seleccionó el material de "Fichas de comprensión de la lectura 3" de Felipe Allende, Mabel Condemarin, Mariana Chadwick y Neva Milicic de la editorial CEPE, S.L.

Las fichas de comprensión lectora presentan varias actividades, existe una lectura inicial que pretende captar la atención del alumno y que sirve de base para otras actividades de comprensión oral y escrita y de reflexión.

Este material tiene las siguientes características:

- ◆ Aporta un conjunto de lecturas graduadas y fáciles de leer con contenidos amenos, para que los alumnos puedan expandir sus habilidades lectoras.
- ◆ Aportan una serie de estrategias de desarrollo de la comprensión lectora, con técnicas muy diferentes.
- ◆ Aportan un medio para la evaluación de la comprensión lectora.

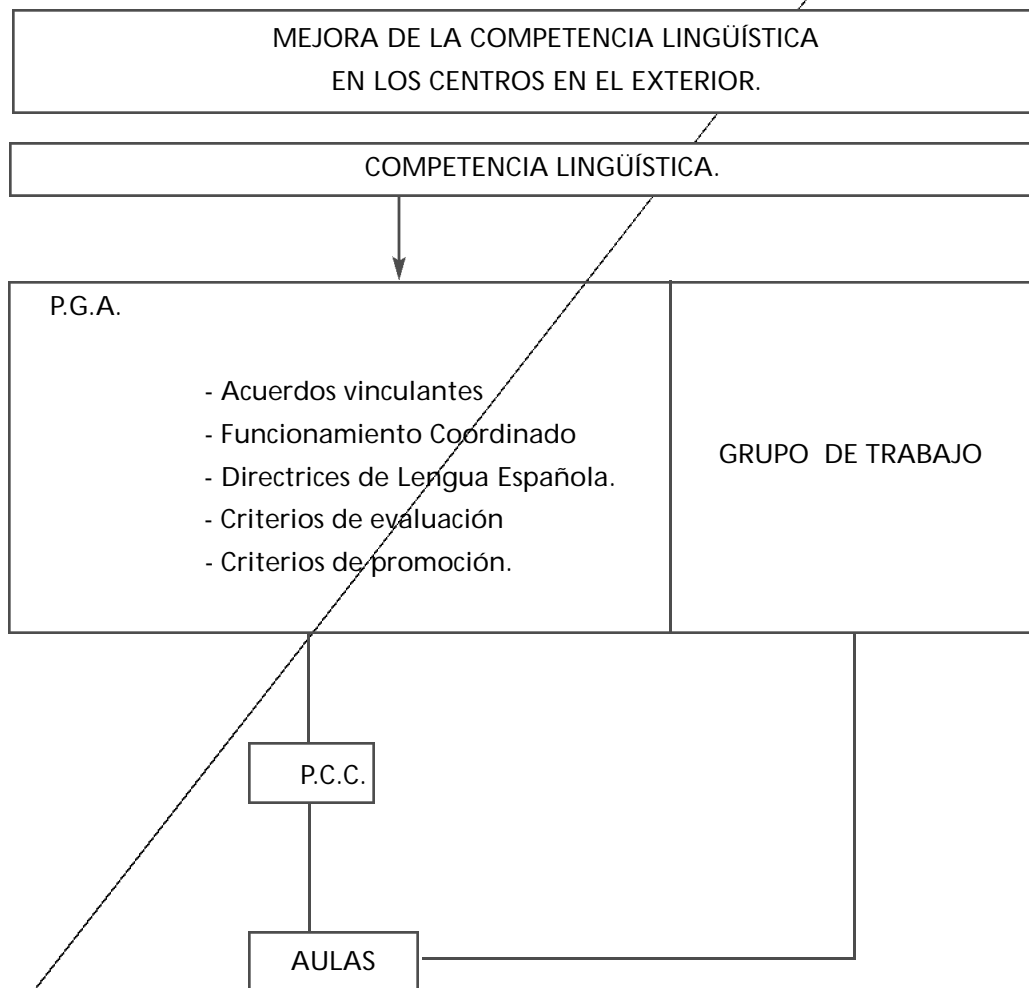
Los textos se suministraron a cada alumno para que lo trabajaran y realizaran una lectura silenciosa individual. Es muy importante incluir en el currículo escolar habitual un horario dedicado a la lectura silenciosa, por que esta constituye el tipo de lectura más útil para la vida escolar y adulta.

¿QUÉ Y CÓMO VALORAR? (Criterios de evaluación).

Hemos valorado en todo momento la capacidad de expresión, comprensión y comunicación que los alumnos tienen en esta etapa.

LA ESTRATEGIA DE TRABAJO REALIZADO.

Todos los profesores del Instituto reconocen que ante todo somos profesores de lengua castellana en un Centro español en el exterior. La realidad del Centro es que la mayoría de los profesores, por no ser su materia, sienten limitaciones a la hora de trabajar la Competencia Lingüística ya que este trabajo requiere preparación y trabajo adicional, excepto para los de Lengua Castellana y los relacionados con ella como Historia, Latín, etc. Sin embargo, hay una disposición a potenciar el uso de la lengua.



Ante esta toma de conciencia, se propuso incluir, de forma experimental la evaluación de la Competencia Lingüística en las notas que se les

dan a los padres y tenerla en cuenta como una "materia" más para la promoción de los alumnos de 1º y 2º E.S.O.

Así, se aprueba y se modifica el PCC de la E.S.O., incluyendo la Competencia Lingüística como un contenido de carácter transversal que todos los profesores que imparten clase en el grupo sean corresponsables de su trabajo en clase y de su evaluación. Los profesores en general, están comprometidos, pero un poco perdidos, sin saber muy bien que tipo de actividades se deben realizar y como evaluar para poner una nota de Competencia Lingüística en la evaluación.

Para facilitar la tarea, se creó un grupo de trabajo de Competencia Lingüística que sirviera de apoyo y punto de encuentro entre todos los profesores que trabajábamos la Competencia Lingüística y todos los interesados. El grupo de trabajo comenzó, por lo que quizás era lo más fácil, pasar test de comprensión, de velocidad, de expresión para determinar la situación del grupo y sobre todo para detectar a los alumnos con mayor dificultades y posteriormente intentar articular apoyos desde todas las materias. Se creó una ficha de registro con criterios para la observación y evaluación de los alumnos y se pasó a los profesores. Las primeras notas que se dan de Competencia Lingüística son las que proporcionan los test de comprensión y velocidad lectora. Se convocan reuniones de evaluación donde se evalúa sólo la Competencia Lingüística.

Se comienzan a realizar actividades específicas de Lengua Española en algunas materias, como lecturas, trabajos escritos, exposiciones de los trabajos en clase, control sobre los alumnos que hablan en clase en árabe. En la evaluación final hay un grupo de profesores que han trabajado y evaluado la Competencia Lingüística.

En el curso 2002/2003 se hace extensivo el tratamiento de la Competencia Lingüística a 3º de E.S.O. además del primer ciclo de secundaria. Para ellos se modifica el PCC de la E.S.O., incorporando,

como tema transversal, la realización de trabajos por parte de los alumnos en las diversas materias con una estructura fijada para todos ellos y con la exposición de los mismos en clase para trabajar la expresión oral. El alcance del programa es mayor este curso por lo que desde el grupo de trabajo se debe animar el trabajo a realizar. Se considera por tanto que hay que aportar material con actividades de comprensión lectora y se buscan materiales de este tipo.

Durante este curso se está trabajando la comprensión lectora. Todos los profesores han dedicado tres o cuatro horas de su horario con cada grupo para realizar las actividades de comprensión lectora. Jefatura de Estudios ha organizado un calendario de modo que, cada semana un profesor trabaje la actividad de Competencia Lingüística. Así se secuencia durante tantas semanas como profesores de materia hay en un grupo y la incidencia sobre el grupo se extiende en el tiempo. Al final los ocho profesores de cada materia que imparten clases en un grupo han realizado este trabajo.

Perspectivas de futuro.

La mejora de la Competencia Lingüística es un objetivo que requiere perpetuarse en el tiempo. Para ello se debe continuar con la programación del diseño de actividades que los profesores puedan desarrollar en clase.

El grupo de trabajo debería producir actividades adecuadas a la programación de cada materia y que pudieran constituir un archivo de las actividades que cualquier profesor pudiera utilizar.

También se ha visto necesario la posible orientación por parte de un experto que nos dé pautas sobre cómo trabajar en el aula la Competencia Lingüística a los profesores que no somos de Lengua.

Los problemas más acuciantes actualmente son:

- ◆ Apoyar a los alumnos que han demostrado Competencia Lingüística baja.

- ◆ Trabajar más la expresión oral por lo que se propone:

- Exposición oral de trabajos en clase.
- La puesta en marcha de la radio escolar.

- ◆ Articular un plan de continuidad para los cursos venideros.

- ◆ Establecer un plan de trabajo para las familias.

- ◆ Potenciar el intercambio de materiales con otros Centros.

- ◆ Solicitar programas y materiales a la administración.

- ◆ Interpretar la LOCE para seguir trabajando en la línea trazada, ya que la ley prevé como uno de los objetivos de la E.S.O.

“Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura”.

Y en cuanto a la evaluación nos dice:

“La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo”.

“Los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezca en el currículo para cada curso”.

BIBLIOGRAFÍA:

- ❖ Royo Arpón, J (2000).- Argumentos para el bilingüismo. Barcelona: Montesinos Ensayo.

- ❖ Allende, F, Coudemorin, M. Chadwick, M y Millicic. Madrid. (1998). Fichas de comprensión de la lectura 3. Editorial: CEPE.

- ❖ García Camacho, Rafael y otros. (2002). Enseñando español en el norte de Marruecos. Nador. Instituto Español “Lope de Vega”.

- ❖ Dalle Helmut (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacion les. Revista de educación, número 326 (2001) pp. 25-35.

LA INTEGRACIÓN DEL PROFESORADO DE NUEVA INCORPORACIÓN.-

COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT

Juan Antonio Casado Pérez
Gervasio Arnaste Pelegrín
Francisco José Medina Ramírez



EL COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT se caracteriza por ser un centro con vocación de crecimiento. Comenzó en el año 1996 con tres cursos de infantil y en el presente curso escolar 2002 – 03 se alcanza la primera fase en su estructura con la implantación de toda la educación primaria. Lo cual ha significado que todas las estructuras se hayan puesto paulatinamente al día. Cabe decir que a lo largo de estos siete años, se han tenido que poner al día las estructuras cada curso.

Por las características del centro se han ido renovando treinta docentes, más del cuarenta por ciento del total de las plazas acumuladas a lo largo de los siete años. Éstas se han correspondido con una proyección de cursos o niveles de tres en el curso 1996 – 97 cuatro en 1997 – 98 seis en el curso 1998 – 99, nueve en el 1999 – 2000, once en el 2000 – 2001 trece 2001 – 2002 y quince en la actualidad. Los profesores/as se han ido distri-

buyendo en tres, seis, ocho, once, catorce, diecisiete y veinte en el presente curso 2002 – 2003.

Las cifras citadas, nos avalan para que hayamos escogido la ponencia con la que asistimos a estas “**III Jornadas de intercambio de experiencias de los equipos directivos de los centros españoles en Marruecos**”.

“**La integración del profesorado de nueva incorporación**” en un centro que es de creación reciente se persigue que el profesional tenga un rendimiento que incida en la calidad de la enseñanza, y para que ello se cumpla debemos incidir en:

- ❖ Posibilitar que el docente trabaje cómodo.
- ❖ Facilitar que supere las dificultades que le surjan en un país de cultura distinta y de características específicas.
- ❖ Implicar al docente en el programa y en el entorno.

❖ Que el profesorado se implique en la labor que va a realizar lo que redundará en definitiva en la calidad de la enseñanza.

En todo programa de actuación de un organigrama ejecutivo se ha de posibilitar que los objetivos que se persiguen superen retos y objetivos que la administración exige. Ya en el R/D 1138 de reciente publicación en su disposición adicional primera se especifica que quienes sean nombrados por primera vez para el desempeño de alguno de los puestos a que se refiere el decreto, deberán realizar, con carácter previo a su incorporación a los mismos, un curso de formación específico de preparación para las tareas que llevarán a cabo.

Las nuevas disposiciones que desarrollen el decreto implican que se incluya en los mismos:

- Los objetivos que se quieren conseguir
- Los tipos de programas establecidos.
- Las peculiaridades y cultura del país o ciudades.

En la misma línea El COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT incluye en el programa de integración del profesorado de nueva incorporación la siguiente actuación:

❖ En los cinco primeros días de incorporación al centro el profesorado de nueva incorporación tiene una reunión con la dirección del centro para su información y atención. La misma consiste en un acto de bienvenida que es de presentación y conocimiento de las instalaciones del centro y del personal adscrito que trabaja en el mismo. Además del curso se hace entrega:

- ❖ Documentación que incluye las características del centro y del programa.
 - Proyecto Educativo del Centro con el reglamento de régimen interno.
 - Calendario escolar.
 - R/D de Acción educativa en el exterior. El 1027/93 y el 1138/02

▪ R/D 86/96 que es el Reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Ed. Primaria.

▪ Documentación específica de la Administración para su desenvolvimiento como son:

- Impresos para percibir los emolumentos.
- Solicitud de traslado de muebles y pago de indemnización por traslado
- Hojas de servicio

❖ Información e impresos para la obtención de la carta de residencia marroquí. (En tratos con la Policía para que el evento se facilite por la misma policía el curso siguiente)

❖ Información e impresos para la regularización en el Consulado General de España.

❖ Información e impreso para la obtención del pasaporte de servicios

❖ Documentación e información de los hoteles de Rabat, con inclusión de la lista de los mismos. El centro ya tiene hablado con los mismos la posibilidad de que sean atendidos con el conocimiento de que son profesores del COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT, facilitando así su estancia. Incluimos la lista siguiente.

Balima
Sherezade
Sofitel Diwan
Chellah

❖ Impreso de contrato de alquiler de vivienda.
❖ El centro tiene el acuerdo verbal con dos agencias inmobiliarias que reservan dos apartamentos para los nuevos profesores.

Agencia MADAGASCAR
Agencia CABINET LE SERMENT

❖ Impresos para la obtención del contrato de luz y agua.

❖ Impresos bancarios para las cuentas para la formalización de cuentas bancarias.

❖ Información y dirección de agencia de viajes.
Concretamente recomendamos

AGENCIA DIJA TOURS.

❖ Información y documentación para la importación del vehículo. Incluye:

▪ La documentación con toda la información y documentación al efecto como son los impresos números siete, diez y veintitrés.

▪ Cartas – tipo al efecto para formular las solicitudes.

❖ Información sobre servicios de urgencias médicas.

SAMU DE RABAT.

❖ Documentación para la utilización de teléfono fax y fotocopiadora de forma particular de acuerdo con la autorización de la Consejería a solicitud de la dirección de acuerdo con la Orden de 23 de septiembre de 1999 que desarrolla el R/D 2723 /98 que deroga al R/D 733/88

❖ Información sobre horarios de trenes y aviones de las principales ciudades como Casablanca y Tánger Marrakech y Fez

❖ Agenda con el plano de Rabat.



UN CENTRO EN FORMACIÓN

COLEGIO "LUIS VIVES" DE LARACHE

Luisa Diéguez Bahamonde
Miguel Ángel Torres Latorre



I - INTRODUCCIÓN

- 1.- Singularidad del C.E. «Luis Vives».
- 2.- Historial del Centro.
- 3.- Todo está por hacer.
- 4.- Las dificultades nos ponen a prueba.

II – UNA APUESTA POR LA CALIDAD EDUCATIVA

- A) Una tipología de Dirección Colegiada
- B) Actuaciones académicas
- C) Actuaciones no académicas

III – ANEXO

Anexo 1: Cuadro resumen del historial del centro



I - INTRODUCCIÓN

1.- Singularidad

a) Por su ubicación el Colegio Luis Vives se enclava en un entorno entre ciudad y pueblo, semiurbano y semirrural.

La ciudad tiene una población de aluvión que origina bolsas de pobreza y marginación.

La economía comenzó su decadencia después de la descolonización, aunque empieza a resurgir con la instalación de nuevas empresas, principalmente españolas, de carácter agrícola y de transformación.

b) Por el número de alumnos y los niveles que se imparten:

En la actualidad, la matrícula es de 112 alumnos repartidos en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria.

2.- Historia del Centro

El Colegio Luis Vives de Larache, «El Patronato» fue creado creado en 1949 como Centro del Patronato Militar de Enseñanza.

Hasta el curso 2000/2001 se impartieron los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria.

La falta de matrícula, la decadencia de las instalaciones y la falta de proyecto, con cambios anuales en la dirección y una plantilla provisional en su mayoría, hicieron que cundiese el desánimo hasta el punto de que en el curso 97/98 estuviese a punto de desaparecer.

Este panorama se mantuvo hasta el año 2001 en que se decide su recuperación:

Al edificio se le hace una reforma en la que se invierten 80.000.000 de pesetas y vamos llegando paulatinamente los definitivos (ahora somos cuatro). Al mismo tiempo, la matrícula parece tener una tendencia estable hacia el aumento en torno a un 20% anual (ver cuadro en anexo 1).

3.- Todo está por hacer

Para la reforma estaba previsto acumular mobiliario y equipos en el centro de cada estancia, pero al comienzo del curso 2001/2002 nos encontramos con que la situación era otra: manos mejor intencionadas que instruidas habían amontonado todo en el gimnasio. Durante este curso todo el profesorado y el personal de servicios se implica en la recuperación y organización de lo material: mobiliario, equipos, espacios, inventario, ajardinamiento, nivel de limpieza, ...

En lo pedagógico, el equipo docente del Centro trabaja con entusiasmo en la elaboración de una señas de identidad. Pero estas señas se deben revisar continuamente a medida que se estabiliza la plantilla para que puedan ser asumidas por todos.

Gracias al empeño de muchas personas que colaboran con el profesorado, poco a poco vamos construyendo el prestigio y la confianza en el «Luis Vives», aunque para conseguirlo debemos luchar con el “handicap” de la escasa estabilidad de la plantilla que, en buena parte, carece de continuidad. Por otra parte, la incertidumbre sobre la continuidad de sus hijos en el Centro con, al menos, el primer ciclo de Secundaria, hace retraerse a muchos padres a la hora de matricularlos en la enseñanza española.

4.- Las dificultades nos ponen a prueba

El Colegio Español «Luis Vives» es un Centro con muy limitados recursos materiales y humanos: además de tener el presupuesto menor de todos los Centros Españoles en Marruecos, de él debemos pagar los servicios de los servicios de jardinería y mantenimiento y de limpieza contratados con una empresa de servicios. Además, cualquier actividad cultural supone un considerable esfuerzo económico dada la proporcionalidad con el presupuesto.

Sólo hay un conserje, por lo que cuando debe realizar sus funciones fuera del Centro, éste queda desatendido.

El horario para Dirección y Secretaría es de sólo 6 horas por semana respectivamente.

El 50% de la plantilla está por consolidar y faltan especialistas LOGSE.

Se requiere una dedicación desorbitada y un esfuerzo muy superior al habitual para avanzar, pero ...

El voluntarismo es norma general del Centro. De él participan profesores, A.M.P.A. y personal de Servicios. También valoramos la comprensión y ayuda de la Consejería de Educación en Rabat.

Todos estos acicates proporcionan a este Equipo Directivo energía para "tirar del carro" y cumplir con los presupuestos marcados en la P.G.A. en aras de ofertar una educación de calidad

II – UNA APUESTA POR LA CALIDAD EDUCATIVA

Entendemos la CALIDAD en el Luis Vives como una labor radial, ya que, al ser un Centro tan

pequeño, está seguido muy de cerca por la Comunidad Escolar, por lo que cualquier actuación u omisión influirá en el Proyecto Educativo.

Sintetizaremos nuestra oferta de calidad en tres apartados:

A) Una tipología de Dirección Colegiada basada en:

- ◆ El reparto de responsabilidades y quehaceres aprovechando las cualidades y destrezas de cada uno.
- ◆ El diálogo y consenso como norma de funcionamiento aún a costa del tiempo que este tipo de actitud requiere.

◆ B) Actuaciones académicas:

1.- Atención personalizada: actividades de refuerzo y proacción.

Los objetivos de estas actividades pretenden abarcar todo el campo formativo del alumno y/o grupo: conocimientos, procedimientos y actitudes.

- ◆ Apoyo en Expresión Artística: Orden, hábitos, destrezas, normas, creatividad, cooperación, lengua, ...
- ◆ En las Áreas troncales de Lengua y Matemáticas.
- ◆ Teatro: Disciplina, colaboración, lengua.

2.- Innovación educativa.

Oferta de:

- ◆ Sensibilización a la 3ª lengua (Francés) en el 1er Ciclo de Primaria.
- ◆ Sensibilización a la Informática a todos los alumnos del Centro.
- ◆ Bilingüismo: Lengua Árabe desde 3 años.
- ◆ Cuidado del huerto escolar: Observación del ciclo vital. Enseñanza constructivista.

3.- Fuerte acción tutorial.

- ◆ Encuentros muy directos y cotidianos con los padres.
- ◆ Biblioteca abierta a las personas de la Comunidad Educativa.
- ◆ Escuela de Padres.
- ◆ Taller de Español para padres en el que se trabaja el mismo material lingüístico que utilizan sus hijos.

4.- Transversalidad.

Las materias transversales son incluídas en el currículo y trabajadas a cinco niveles:

- ◆ En el aula como material pedagógico.
- ◆ En lo vivencial, con la creación de hábitos y actitudes.
- ◆ En conmemoraciones ocasionales.
- ◆ En talleres específicos para las diferentes edades.
- ◆ En encuentros con los padres en los que se teoriza el trabajo de los talleres.

5.- Ocio dirigido.

- ◆ Organización de juegos cooperativos durante el tiempo de recreo recuperando los de la tradición española / marroquí.
- ◆ Actividades deportivas de carácter no competitivo.

6.- Cooperación pedagógica.

- ◆ Se pretende crear un taller de material, métodos y recursos con las aportaciones de todos los docentes.
- ◆ Contacto permanente entre los docentes y consenso en las decisiones (reuniones informales, de Ciclo, de Coordinación Pedagógica y una media de 1 Claustro/mes)
- ◆ C) Actuaciones no académicas:

1.- Atención a las instalaciones y el entorno físico

Cuidado esmerado de la zona ajardinada, de la estética y la limpieza del recinto. La armonía del centro se contrapone con el enclave en que se ubica.

2.- Relaciones estrechas con las familias

- ◆ Sociales.- Participación conjunta en celebraciones, fiestas y jornadas de convivencia.
- ◆ De trabajo.- Colaboraciones en planificación y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares.

3.- Relaciones con la comunidad

Pretendemos establecer un modesto partenariado estableciendo relaciones con centros marroquíes del entorno para realizar en cooperación actividades medioambientales, deportivas y culturales.

4.- Proyección de la imagen del Centro

- ◆ Préstamo de instalaciones para la realización de actividades culturales.
- ◆ Préstamo de aulas al Instituto Cervantes de Tetuán.
- ◆ Revista escolar.
- ◆ Jornada de puertas abiertas

5.- Proyección de la cultura española

- ◆ Proyección de cine español.
- ◆ Desfile de Carnaval por las calles de la ciudad.
- ◆ «Día del Español» en colaboración con dos Institutos marroquíes.
- ◆ Semana Cultural: música, teatro, pintura,

III – ANEXO

Anexo 1: Cuadro resumen del historial del centro

CURSO	NÚMERO ALUMNOS	GRUPOS	PROFESORES					DIRECTOR	APA
			DEF.	COM.	INT.	CONT.	TOTAL		
97/98	58	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CIDEAD ▪ 5º PRIM. ▪ 6º PRIM ▪ 1º ESO ▪ 2º ESO 	3	2	0	1	6	JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ RAMOS	SI
98/99	64	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CIDEAD ▪ INF. 4-5/1º P ▪ 6º PRIM ▪ 1º ESO ▪ 2º ESO 	3	1	1	1	6	JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ RAMOS	SI
99/00	75	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2º PRI /CIDEAD ▪ INF.3-4 ▪ I. 5-1º PRI ▪ 1º ESO ▪ 2º ESO 	2	1	2	1	6	ALEJANDRO CONDE GONZÁLEZ	SI
00/01	85	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INF.3 ▪ INF 4 ▪ INF 5 ▪ 1º PRI ▪ 2º-3º PRI ▪ 2º ESO 	2	3	1	1	7	RAFAEL TENA ABRIL	SI
-	96	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INF.3 ▪ INF 4 ▪ INF 5 ▪ 1º PRI ▪ 2º PRI ▪ 3º-4º PRI 	2	4	0	1	7	MIGUEL ÁNGEL TORRES LATORRE	SI
02/03	114	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INF.3 ▪ INF 4 ▪ INF 5 ▪ 1º PRI ▪ 2º PRI ▪ 3º PRI ▪ 4º-5º PRI 	4	1	3	1	9	E.LUISA DIÉGUEZ BAHAMONDE	SI

GESTIÓN DE CALIDAD Y MEJORA ESCOLAR

Contexto, fundamento y políticas

Francisco López Rupérez



- 1 **INTRODUCCIÓN**
- 2 **EL CONTEXTO**
- 3 **LOS FUNDAMENTOS**
 - 3.1 La concepción epistemológica
 - 3.2 La dimensión ética
 - 3.3 La orientación pragmática
 - 3.4 La inspiración metodológica
- 4 **LAS POLÍTICAS**
 - 4.1 Algunos principios básicos
 - Convencer antes que imponer
 - Admitir y promover diferentes grados de avance
 - Respetar los elementos fundamentales de toda gestión del cambio escolar
 - 4.2 Políticas centradas en la institución escolar
 - Los Planes Anuales de Mejora
 - El empleo del Modelo Europeo de Gestión de Calidad
 - 4.3 Políticas centradas en la administración educativa
 - 4.4 Políticas centradas en el aula
 - 4.5 La formación como política transversal
- 5 **CONCLUSIÓN**
- 6 **REFERENCIAS**

1. INTRODUCCIÓN

Los países desarrollados están protagonizando un tiempo histórico, una de cuyas características fundamentales es la rapidez con la que se suceden los cambios. Ese dinamismo propio de las sociedades avanzadas concierne a lo social, a lo científico-tecnológico, a lo económico y a sus relaciones mutuas, haciendo más complejo el contexto en el que han de desenvolverse tanto las personas como las organizaciones e instituciones privadas y públicas.

El sistema educativo, en su condición de subsistema social, no es una excepción y se ve afectado con cierta intensidad por la nueva situación, lo que aconseja la necesaria transgresión de ese undécimo mandamiento señalado por McClure (1988) que prescribe "Dejarás la escuela como ha estado siempre".

Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en el seno de los centros escolares en tanto que organizaciones, en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes, la Educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr los mejores estándares de calidad para todos y contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico.

La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático, Para conducir con éxito la operación se hace imprescindible mirar hacia delante, reflexionar sobre el futuro a fin de poder captar una imagen de cierto grado de coherencia que aporte a la institución una cierta seguridad, un cierto grado de estabilidad institu-

cional perfectamente compatible con los procesos de cambio.

En el presente capítulo analizaremos, en primer lugar, algunos de los rasgos generales más característicos del contexto en el que ha de desenvolverse los centros educativos. Seguidamente, nos detendremos en los pilares fundamentales de ese marco de referencia que sustenta y conforma el movimiento por la calidad de la gestión de los centros educativos que, desde 1996 viene impulsando el Ministerio de Educación y Cultura. Y, finalmente, describiremos en forma sintética un conjunto de políticas evolutivas que ha permitido articular dicho movimiento y dotarlo de contenido práctico.

2. CONTEXTO

La sociedad posindustrial ha traspasado ya el umbral de la llamada sociedad del conocimiento y avanza inexorablemente hacia la primacía de la inteligencia y del saber como factores de progreso social y económico. Sirvan a modo de ilustración los siguientes datos. A escala mundial la producción de software informático - producto puro de la inteligencia humana - constituye la principal fuente de valor añadido en el comercio internacional. En la elaboración de chips el costo de los materiales representa menos del 1% del costo total. Tanto en su producción como en la de todos aquellos sistemas que tienen en el chip su componente fundamental, la sustancia más preciosa es el saber asociado a su concepción y a su desarrollo. Recientemente, la Asociación de la Industria Electrónica del Japón (EIAJ) ha estimado que las nuevas actividades vinculadas a la sociedad de la información - tales como la telemática, el teletrabajo, la enseñanza a distancia, etc. - podrían alcanzar en el último quinquenio del presente siglo la envergadura

de las industrias electrónicas o del automóvil, lo que supone una cifra del orden de los 527.000 millones de dólares.

En semejantes circunstancias, la educación y la formación refuerzan su condición de elementos de carácter estratégico y la mejora de la calidad educativa se convierte en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados. Pero, no es sólo el conocimiento específico, directamente vinculado al mundo del empleo, el que resulta realmente afectado, sino que el dominio de los conocimientos básicos, las formas de pensamiento avanzado y las competencias cognitivas de carácter general constituyen, en el momento presente, ingredientes indiscutibles de un capital humano de calidad y la mejor garantía de adaptación a exigencias de cualificación y a entornos profesionales francamente dinámicos.

Esta revalorización del conocimiento y del saber como instrumentos de progreso personal, económico y social alcanza, asimismo, a las familias y origina, como efecto inducido, un aumento de sus expectativas con respecto al funcionamiento de las instituciones educativas, entornos que sirven para sus hijos de nidos fundamentales de aprendizaje.

Pero, además, ninguno de los países europeos renunciamos a conjugar los dos elementos, para algunos contrapuestos, del binomio excelencia/equidad y ese incremento de la democratización - entendida aquí en el sentido de una mayor consideración de los derechos y de las libertades individuales - que caracteriza el panorama socio político de los países más avanzados, conlleva la defensa renovada de una educación y de una formación de calidad para todos, esto es, para cada uno de los ciudadanos, cualesquiera que sean las características de su entorno familiar o sus opciones vocacionales.

Por si ello fuera poco, y en un momento como el presente en el que afloran la crisis de valores y aparecen rasgaduras en el tejido social, se descarga en los sistemas escolares y en sus instituciones una buena parte de la responsabilidad de la socialización de los individuos, responsabilidad que, en otros tiempos, era asumida en mucha mayor medida por otras instituciones sociales.

En este mismo orden de ideas, el libro blanco sobre educación y formación de la Unión Europea (CEE, 1995) advierte lo siguiente:

"Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no quiere decir que la educación y la formación se reduzcan a una oferta de cualificaciones. La educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, mediante la asunción de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía" (Pág. 4).

Por todas estas razones los gobiernos incrementan sus experiencias respecto del rendimiento de los sistemas educativos y promueven la reflexión para la búsqueda de soluciones y para la implementación de políticas capaces de atender los desafíos que se ciernen sobre sus correspondientes países.

Por otro lado, la modernidad ha llevado consigo en las sociedades avanzadas un mayor protagonismo del individuo y una consolidación del ejercicio de la ciudadanía. Consiguientemente, el nivel de exigencia de los usuarios ante los bienes y servicios que les prestan tanto las entidades privadas como las instituciones públicas ha aumentado de forma notable y su impacto se ha visto acentuado por un contexto sociohistórico en el que se ha revalorizado las libertades individuales y, en particular, la libertad de elegir.

Esta circunstancia alcanza, asimismo, a la consi-

deración de los derechos legítimos que el ciudadano reclama en su relación con la administración, en tanto que gestora de servicios de carácter público. Tampoco en esto la educación es una excepción, sino que los centros docentes públicos se ven confrontados a una nueva situación con ciudadanos más maduros, con usuarios más preparados y menos condescendientes con las deficiencias en el funcionamiento de instituciones sobre cuya calidad cifran elevadas expectativas.

A estos rasgos de carácter general, que describen el contexto en el que se está desarrollando la educación en los países desarrollados, hay que añadir los vinculados, específicamente en el nuestro, al importante cambio de la configuración del sistema educativo previsto en la Ley Orgánica de 1990 y cuya implantación está afectando, en estos momentos, a sus etapas más críticas y decisivas, a saber, las que corresponden a la educación secundaria. Así, por ejemplo, la incorporación de la educación secundaria obligatoria a los institutos, junto con la prolongación de la enseñanza hasta los 16 años, está generando en este tipo de centros problemas nuevos que exigen nuevos planteamientos organizacionales y nuevas estrategias de resolución.

Pero, además, el diseño del modelo de Instituto de Educación Secundaria característico de la reforma educativa se corresponde con el de Centro Integrado. Así, resulta relativamente frecuente que en los institutos se imparta la educación secundaria obligatoria, los bachilleratos y los ciclos formativos de grado medio, los ciclos formativos de grado superior y los programas de garantía social. Esta multiplicidad de niveles de enseñanza y de tramos de edad se suma al resto de los rasgos de carácter general antes citados para configurar un programa de funcionamiento altamente complejo.

Finalmente, en este análisis somero de algunas

de las notas características del contexto en el que han de operar los centros educativos, cabe hacer referencia a un aspecto que afecta de lleno al profesor como profesional.

La dimensión del individualismo contemporáneo como búsqueda de la singularidad, que constituye el contrapunto inevitable de nuestras sociedades igualitarias, no puede de ningún modo confundirse con una forma de autismo; la deseada singularidad del individuo no lleva a su aislamiento social, sino más bien a lo contrario, dado que es en interacción con los otros, interpretando la manera en que los más próximos lo identifican, lo valoran y lo distinguen, como el hombre de hoy reafirma su singularidad. Frente a la tendencia a la despersonalización, la tecnologización de las relaciones o la deshumanización de la vida urbana, el individuo de la modernidad, celoso de su independencia y de su autonomía, está presto, sin embargo, a abrazar una forma de holismo moderado, parcial o fragmentario, en el cual el todo y la parte parecen firmar un contrato tácito de refuerzo mutuo, de beneficio recíproco.

No es de extrañar, pues, que algunos autores hayan identificado a la sociedad poscapitalista como una sociedad de las organizaciones en tanto que entornos sociales relativamente restringidos, en los cuales el individuo es reconocido como persona, sus ideas y competencias son valoradas y, por ello, puestas gustosamente al servicio de un proyecto común, en un marco donde la ética de la obligación es sustituida por ética de la responsabilidad.

Gilles Lipovetsky (1994), en su libro *El crepúsculo del deber*, describe esta situación en los siguientes términos: "En la organización de la excelencia los ideales compartidos remplazan el principio a la coerción burocrática... la ética en la

gestión significa tanto el renacimiento del ideal normativo de los valores como una atención incrementada llevada a los factores psicológicos y relacionales en la motivación del trabajo... No constreñir más en el trabajo con la norma ideal o la disciplina sino hacer de él una esfera potencialmente rica en realización íntima y capaz, con ello, de conjurar los movimientos de no pertenencia individualizada" (Págs. 272,275).

Este marco cultural en el que, en las postrimerías del presente siglo, se desenvuelven las relaciones entre individuo y organización, afecta indudablemente al profesorado el cual, como el resto de los profesionales, comparte un mismo tiempo histórico y ese ambiente social, de carácter general, que le es propio. Dicho ambiente influye en el modo de enfocar el sentido de la actividad laboral y de percibir sus recompensas.

El profesor soporta mal la despersonalización que la generalización de la educación, en cierta medida, ha generado y su autopercepción como profesional se ve negativamente afectada. La regresión en la autoimagen converge, precisamente, con ese movimiento sociológico de revalorización de los entornos laborales, descrito entre otros por Lipovetsky, y contribuye, por contraste, a acentuarla. Por ello, necesita más que nunca el reconocimiento, la valoración social y, sobre todo, un entorno profesional gratificante que haga posible ese pacto imprescindible entre persona e institución, entre individuo y comunidad.

3. LOS FUNDAMENTOS

El análisis anterior sobre algunos elementos que caracterizan el contexto en el que se ha de desenvolver los centros educativos nos sitúa ante la tarea ineludible de profundizar en la descripción de un marco de referencia potente y compre-

hensivo desde el cual se puedan pensar, diseñar e implementar las propuestas relativas a la mejora de la calidad de este tipo de instituciones y a la elevación de su nivel de funcionamiento. En este punto, hacemos nuestra la posición de Kurt Lewin cuando afirma: "no hay nada más práctico que una buena teoría" (Lewin, 1991).

En efecto, en la resolución de un entramado complejo de problemas los métodos simples de ensayo y error resultan altamente ineficientes. Por el contrario, si se dispone de un marco conceptual y metodológico explícito, lo suficientemente completo como para recurrir la mayor parte de los aspectos del problema y, a la vez, lo suficientemente flexible como para incorporar las pruebas adversas de la experiencia y, en general, los cambios que la realidad aconseje, dicho marco servirá de guía y proporcionará perspectivas y herramientas que faciliten su resolución. Pero, además, generará un espacio muy rico en significado capaz de iluminar las actuaciones individuales y colectivas, de dotarlas de sentido y de mejorar tanto la comprensión como la acción en los distintos niveles de decisión.

En lo que sigue, centremos la atención en los cuatro pilares básicos de ese marco de referencia que fundamenta e impulsa las políticas del Ministerio de Educación y Cultura en materia de calidad en la gestión de los Centros Educación, a saber, la concepción epistemológica, la dimensión ética, la orientación pragmática y la inspiración metodológica.

3.1 La concepción epistemológica

La concepción epistemológica que subyace en el movimiento por la calidad en la gestión asume, en buena medida, los rasgos característicos del pensamiento complejo y de una de sus aproximaciones más conocidas, a saber, el enfoque sistémico.

Por efecto de una cooperación internacional

incrementada, el movimiento de evaluación comparada de los sistemas educativos de los países desarrollados se acelera (OCDE, 1995 a, b; OCDE, 1998) y los correspondientes estudios científicos sacan a la luz la existencia de problemas comunes, de deficiencias compartidas y de aproximaciones igualmente inadecuadas (OCDE, 1994; 1995c). Un orden imprevisto parece emerger en el desarrollo de las correspondientes políticas educativas; lo planificado es sobrepasado por ese orden espontáneo - so siempre ajustado a lo deseable - que resulta conceptualmente ajeno a los planteamientos mecanicistas, a las causalidades lineales y a los esquemas estáticos o de equilibrio que, en buen medida, han constituido un marco de referencia implícito desde el cual se han pensado o planeado las referidas políticas.

Lo cierto es que nunca como antes se ha tenido la percepción de la considerable complejidad de los sistemas educativos y emerge progresivamente la convicción (Lesourne, 1993; López Rupérez, 1997) de que la reflexión sobre el sistema educativo, sobre sus reformas y, en general, sobre las políticas que le son características no puede ignorar esa nueva lógica, esa nueva epistemología y, en fin, esa nueva forma de pensar la realidad física, natural y social que a lo largo de las dos últimas décadas se ha abierto camino en el panorama de la ciencia contemporánea y que se alberga en el llamado paradigma de la complejidad (Morin, 1991).

En una primera aproximación, cabe caracterizar la complejidad como rasgo fundamental de los sistemas complejos en tanto que sistemas formados por una gran cantidad de agentes independientes, de distintos tipos, interaccionando entre sí de múltiples maneras, a diferentes niveles organizativos y de acuerdo con las leyes más o menos complicadas.

Para Lévy-Leblond (1991) los sistemas comple-

jos conjugan una heterogeneidad estructural, en el sentido de que se manifiesta en ellos la existencia de una estructura jerarquizada en niveles de organización, con una reciprocidad funcional que alude a la existencia de acciones recíprocas entre niveles, a circuitos de retroalimentación y, en general, a conexiones causales de carácter circular.

En el mundo de la educación resulta cada vez más frecuente invocar el enfoque sistémico para modelizar los sistemas educativos, para visualizar sus mecanismos causales y sus relaciones internas; o apelar a las sinergias y aludir a propiedades emergentes.

Una de las peculiaridades del enfoque sistémico consiste en un cambio en las relaciones existentes entre las partes y el todo. La perspectiva de inspiración cartesiana, según la cual el todo se construye por adición de las partes, es superada por un planteamiento que asume las posibilidades de la sinergia, esto es, el refuerzo de diferentes acciones causales individualmente consideradas para dar lugar a un efecto cuantitativamente superior al que cabría esperar de la mera suma de los efectos parciales. Este dictum aristotélico, que establece que el todo es superior a la suma de las partes, no sólo tiene cabida en términos cuantitativos sino también cualitativos y se manifiesta en la presencia en los sistemas complejos organizados de propiedades emergentes no contenidas en cada uno de los elementos sino producidas por efecto de sus interacciones. Estas propiedades sistémicas desaparecen cuando, adoptando una aproximación analítica, se pretende dividir la realidad en sus elementos componentes.

La segunda característica del enfoque sistémico consiste en el papel preponderante que se otorga a las relaciones causales de carácter circular - y, en general, a las interrelaciones - a la hora de comprender la realidad. Este modo de pensar abre

radicalmente la visión de las conexiones causa-efecto, permite ir más allá de las consecuencias inmediatas de las acciones y sitúa éstas en una perspectiva mucho más amplia. Lo cierto es que cuando uno se habitúa a esta forma de pensar la visión se amplía, aumenta la capacidad de penetración en el modo de funcionamiento de los sistemas complejos y, con ello, la probabilidad de acierto en las acciones que corresponde ejercer sobre ellos. La tercera característica de este enfoque epistemológico es la articulación de la realidad en niveles de complejidad. Cada nivel posee sus propiedades específicas y un comportamiento propio, lo que obsta para distinguir relaciones verticales, o entre niveles, que tienen su repercusión en las relaciones horizontales, o internas a un nivel dado.

La cuarta característica del pensamiento sistémico es que revaloriza la contextual, esto es, las relaciones que el sistema establece con su entorno y que condicionan su comportamiento y su evolución. Pero, probablemente, el rasgo más general del enfoque sistémico es la primacía de lo relacional, de la conceptualización de la realidad en términos de relaciones entre entidades que son afectadas por otras en el seno de los sistemas complejos organizados.

La aproximación que es característica del movimiento por la calidad de la gestión escolar se distingue por su enfoque global, integral o sistémico y asume, tácita o explícitamente, esos cuatro rasgos esenciales que acabamos de describir.

La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y poliformo - en definitiva, complejo - que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad. La OCDE, en su informe internacional sobre las escuelas y la calidad, efectúa una excelente aproximación a esa multiplicidad de aspectos,

facetas o atributos del concepto (OCDE, 1989). Sin embargo, ninguno de ellos - ni tampoco su simple adición - resulta suficiente para aprehender convenientemente el concepto.

La calidad de las escuelas constituye, muy probablemente, una propiedad emergente de los centros educativos cuando operan de acuerdo con ciertos principios que toman en consideración la complejidad. Un análisis racional de los centros docentes revela, en efecto, esa heterogeneidad estructural a la que alude Lévy-Leblond como característica de los sistemas complejos, con la existencia de tres niveles de realidad bien diferenciados: el nivel de los alumnos, el nivel de los profesores y el nivel de los equipos directivos. Todos ellos comparten una realidad común pero no la ven de la misma manera.

Por otro lado, la interacción entre niveles - esa reciprocidad funcional que cita Lévy-Leblond - presenta una razón más que evidente para considerar la aparición de esos bucles causales que pueden dar lugar a efectos imprevistos, tanto negativos como positivos, sobre la institución escolar.

Asimismo, la validez del enfoque contextual o ecológico del pensamiento sistémico resulta, en este caso, indiscutible. Un centro educativo constituye un sistema abierto que se halla en permanente interacción con otras instituciones o entidades de carácter social tales como la familia, los medios de comunicación y otros entornos próximos o remotos, que influyen sobre el centro y pueden ser influidos por él.

La evidencia empírica acumulada a lo largo de más de dos décadas en torno al movimiento de las llamadas escuelas eficaces parece dar cobertura a nuestra anterior conceptualización (Purkey et al., 1983; López Rupérez, 1994; Reynolds et al., 1997).

Pero esa concepción global, integral o sistémica

de la noción de calidad escolar, nos remite necesariamente a una aproximación homóloga en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes.

3.2 La dimensión ética

La cuestión de los valores, tanto en el plano individual como en el colectivo, constituye un asunto central en una aproximación global a la calidad de las escuelas, en particular, y de las organizaciones humanas, en general. Ignorar tal dimensión equivale a reducir, probablemente a cero, las posibilidades de implantación y desarrollo de un programa de calidad en la gestión y la consecución de los resultados esperados.

Una observación sistemática de las organizaciones de calidad, tanto escolares como no escolares, revela la existencia de un entramado coherente de valores individuales y de valores compartidos que marca el ethos organizativo, orienta las decisiones, da fuerza a los compromisos y otorga sentido a las actuaciones de todo el personal.

Los valores centrales que han de acompañar a las escuelas de calidad se agrupan más bien en "racimos éticos" al incluir cada uno una pluralidad de componentes. En los que sigue destacaremos tres de ellos:

- Una concepción humanista de las relaciones tanto internas como externas de la institución escolar.
- Una revalorización de la ética de la responsabilidad.
- Una actualización de la ética de la profesión docente.

En las escuelas de calidad las relaciones con las

personas se fundamentan en los principios de respeto a la dignidad del individuo, de lealtad, es decir, de corrección ética y de confianza recíprocas. Y estos principios presiden las relaciones de los directivos con los profesores, de los profesores con los alumnos, de la institución con las familias y de los alumnos entre sí y afectan, en general, a toda esfera de relación de la institución escolar.

Está fuera de toda duda que ninguna organización humana es un paraíso y la escuela desde luego no es una excepción. Como todo espacio social, en ella se dan cita, a su escala, esas dos facetas contrapuestas que son propias entre personas o entre grupos y, a un tiempo, la integración de todos en una comunidad.

La faceta de conflicto constituye, con frecuencia, un capítulo importante de la vida de los centros educativos por la confrontación de intereses entre personas, entre departamentos o entre sectores de la comunidad educativa, o por las diferencias existentes en las perspectivas propias de los diferentes niveles jerárquicos o de realidad organizacional.

No obstante lo anterior, las escuelas de calidad se proponen estimular la faceta de compromiso y lo consiguen depositando confianza en las personas y creando un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo, tanto de la dirección hacia los profesores como de estos hacia los alumnos, mediante la transferencia de expectativas positivas, la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación de los buenos resultados.

Los profesores son considerados, pro principio, por la Dirección como profesionales expertos y su liderazgo contribuye a convertir la institución escolar en un espacio social vivo en donde el individuo puede integrarse como protagonista de un dinamismo participativo de corte democrático, entendiéndose aquí el calificativo en su mejor sen-

tido; esto es, la inteligencia y las aportaciones de todos los valorados dentro de un ambiente que combina libertad y responsabilidad, que estimula la reflexión, la expresión y la comunicación, pero es riguroso y exigente en cuanto a la acción, a sus resultados y a sus consecuencias. Orientada de este modo, la institución escolar se convierte en una unidad de articulación de la sociedad, permitiendo a su protagonista ejercer, cada uno a su nivel, una forma de participación efectiva y logrando una conciliación equilibrada entre la dimensión integradora y comunitaria y el desarrollo y ejercicio de la autonomía personal.

Resulta a este respecto particularmente significativo el hecho de que, desde una aproximación independiente al movimiento de la calidad, los estudiosos de los fenómenos de la violencia escolar y de sus soluciones hayan reivindicado la orientación humanista en las relaciones profesor-alumno como medio eficaz de prevención de los procesos de degeneración de la convivencia escolar (Trianes et al., 1997). De acuerdo con Bosworth, el enfoque humanista de las relaciones profesor-alumno comporta los rasgos siguientes (Bosworth, 1995):

- Demostrar respeto y educación al alumno, lo que implica escucharlo, dedicarle tiempo y voluntad de atenderlo personalmente.
- Valorarlo como individuo, esto es, mantener una relación personal con él reconociendo sus avances y sus logros.
- Ayudarle en sus problemas personales, es decir, estar disponible para disponible para dedicarle tiempo y ayuda en sus dificultades no académicas.
- Apoyarle en sus problemas académicos, animándole y guiándole en sus dificultades o explicándole la materia de forma más comprensible.

Pero la orientación humanista de las escuelas de calidad ha de alcanzar, asimismo, a la esfera externa

de relación y, particularmente, a las familias. Con alguna frecuencia, en la literatura sobre la gestión de calidad en las organizaciones educativas las familias son caracterizadas como los clientes externos de la organización, lo que, desde una visión estática del concepto, ha general sencillas críticas de mercantilización de las relaciones educativas. No es este el caso; la evolución de la noción de cliente ha atemperado su connotación meramente mercantil para poner el acento en la atención de las necesidades humanas de los beneficiarios de un bien o de los usuarios de un servicio con criterios de calidad; en definitiva, se ha humanizado. Pero, además, ha ampliado su campo semántico para aludir a todas aquellas personas, grupos o instituciones que se benefician directamente, o que resultan afectados, por las actividades de una organización. Y es que, como nos anticipara el epistemólogo francés Gaston Bachelard, "Una noción es siempre un momento de la evolución e un pensamiento" (Bachelard, 1940).

La mejora de las relaciones externas de un centro educativo constituye una exigencia ética de las organizaciones escolares. Su credibilidad y su legitimidad social no son algo que esté asegurado para siempre sino que requiere de una renovación permanente, de un aseguramiento constante que permita garantizar un "balance social" positivo, esto es, un elevado grado de satisfacción del entorno social en el que desarrolla su actividad (Cortina, 1997; García Marza, 1997).

Para ello resulta imprescindible - utilizando la formulación Max Weber - superar la ética de la convicción mediante una ética de la responsabilidad que tome en consideración no sólo los principios o el valor intrínseco de las actuaciones sino también los resultados, las consecuencias previsibles de la propia acción (Weber, 1984). Esta revalorización de la ética de la responsabilidad concierne a la institución escolar en su conjunto - destacando el interés por los resultados educati-

vos y por la idoneidad de las múltiples acciones y procedimientos, de cuya integración emergen aquellos - pero afecta también a los planteamientos individuales e introduce una modulación en lo que, de acuerdo con una deontología profesional actualizada, exige en un tiempo y en un contexto determinados el ejercicio de la profesión docente.

Una ética renovada de la profesión ha de conducir las acciones individuales hacia la obtención de los mejores resultados educativos posibles, para conseguir los cuales el reforzamiento de la dimensión institucional de los centros constituye, en el momento presente, un requisito imprescindible.

El debilitamiento de otras instituciones sociales, la autopercepción de un mayor grado de autonomía por parte de los adolescentes y la disminución de la consideración social de la figura del docente, hacen del grado de fortaleza institucional de los centros educativos un factor crítico de su calidad; de su calidad vista desde la perspectiva del usuario del servicio educativo, particularmente de las familias, pero también desde la óptica del propio profesor que requiere de un marco institucional sólido que facilite su ejercicio profesional.

Por tales motivos, la incorporación activa a un proyecto compartido constituye, en el contexto actual, una nueva exigencia ética de la profesión docente. Como han señalado Reynolds et al. (1997) la profesionalidad de los docentes requiere, en las actuales circunstancias, asumir activamente las ideas de colegialidad y de trabajo en equipo.

3.3 La orientación pragmática

La idea de eficacia escolar se asienta en el panorama educativo internacional de las últimas décadas, como reacción a los resultados contenidos en el conocido informe Coleman (Coleman et al., 1966) que atribuía a las variables relacionadas con

el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socioeconómico el papel más importante a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos y de las escuelas, Esta valoración tan pesimista sobre la influencia de la escuela contrastaba con las experiencias personales de profesores, inspectores y administradores de la educación que conocían escuelas capaces de obtener buenos resultados académicos y de compensar la influencia de los factores ambientales. Surge así el llamado movimiento de las escuelas eficaces que dispone de más de veinte años de antigüedad y que ha producido un importante volumen de investigaciones.

Frente a la identificación simplista del requisito de eficacia escolar con la cultura empresarial, existen sobrados apoyos éticos para incorporar dicho concepto al mundo educativo, justamente en un momento histórico en el que la calidad de los procesos mediante los cuales los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones y la calidad de los resultados se advierten como factores cada vez más determinantes de su autonomía y de su prosperidad.

Los centros educativos de calidad han de caracterizarse por la importancia que conceden a los resultados educativos. La escuela de calidad ha de ser, por tanto, una escuela eficaz, esto es, una institución que alcanza los fines, las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella. La idea de eficacia escolar nos remite tanto a la formulación de objetivos, como a la evaluación de su grado de consecución. Se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen; su formulación se convierte, pues, en un prerequisite de la eficacia.

Las características del actual contexto social en el que operan los centros docentes hace que la obtención de buenos resultados educativos constituya una prioridad para las instituciones escolares de cali-

dad. La noción de buenos resultados educativos incluye, indudablemente, la dimensión académica pero no se agota en ella sino que se extiende a la formación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y al refuerzo de esos valores morales para la convivencia que, en el momento presente, la sociedad espera fomenten los centros educativos.

Así pues, desde un punto de vista ético, la noción de eficacia escolar, por su vinculación con los resultados, se conecta de un modo natural con la llamada ética de la responsabilidad pero, además, en nuestras sociedades del conocimiento y de la información, la eficacia escolar ha pasado a formar parte del núcleo mismo del concepto de equidad o de igualdad de oportunidades en educación. Sólo una escuela será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales, toda vez que, como ha señalado acertadamente Jacques Lesourne (1993), cuánto más mediocres son las enseñanzas tanto más decisivo es el papel de las familias.

3.4 La inspiración metodológica

Desde un punto de vista metodológico, la perspectiva que aporta a los centros educativos

la gestión de calidad es la propia de la mejora continua. En la literatura organizacional los procesos de mejora continua se suelen conceptualizar recurriendo al llamado ciclo de Deming o ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act) (Figura 1)

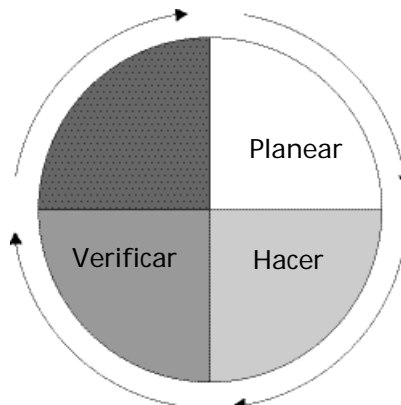
En la fase planificar, se identifica el problema y se definen sus características en el marco de una actuación preliminar de diagnóstico; a partir de lo cual se elabora un plan de actuación guiado por ciertas hipótesis basadas en datos o en hechos.

En la fase hacer se desarrolla lo planificado poniendo en marcha ordenadamente las acciones prevista en el plan.

En la fase verificar se confronta lo obtenido con lo planificado y se efectúa una evaluación tanto de los procesos como de los resultados, a fin de completar una imagen causal fiable de los aciertos y de los errores.

En la fase actuar se implementan las actuaciones necesarias para la corrección de los errores y la consolidación de los aciertos. Todo el conocimiento teórico y empírico generado a lo largo del desarrollo del ciclo se pone a disposición para la ejecución del ciclo siguiente.

Figura 1 - Presentación esquemática del ciclo de Deming.



Desde un punto de vista general, la gestión de calidad otorga a los aspectos metodológicos un papel fundamental y hace del ciclo de Deming una herramienta básica para el logro de los objetivos de mejora.

Cabe destacar la convergencia a este respecto entre la tradición de la mejora del origen organizacional con la de origen propiamente escolar. Así, Reynolds et al. (1997) en su libro sobre la eficacia y mejora escolar, describe las fases de los procesos de mejora escolar en los siguientes términos.

0. Preparación
1. Fase de diagnóstico
2. Fase de planificación estratégica
3. Fase de desarrollo
4. Fase de evaluación

Más allá del carácter geométrico explícito del esquema - circular en un caso y lineal en otro - sus coincidencias son evidentes y vienen a reflejar la necesidad de vincular la mejora a un procedimiento ordenado y sistemático en el que se combina la reflexión y la acción, la planificación y la evaluación, la toma de decisiones y el procesamiento riguroso de la información.

Sin descender a cuestiones de detalle, que son consideradas en otra parte del presente libro, interesa insistir en que los procedimientos de la mejora continua son claramente deudores de la metodología científica a cuya potencia como instrumento de aprendizaje y como herramienta de generación de conocimiento debemos, en buena medida, el nacimiento y espectacular progreso de la ciencia moderna. La inspiración metodológica de las escuelas de calidad tienen, pues, un carácter científico-racional, puesta por los procedimientos intelectuales de autocorrección sobre la base de una evaluación sistemática con fines retroactivos;

revaloriza la optimización de los procesos y el avance mediante aproximaciones sucesivas; y asume, en fin, el desafío que es característico de las organizaciones inteligentes, capaces de corregir sus errores, de aprender de la experiencia, de tomar en consideración los requerimientos de un entorno cambiante y de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios.

Este comportamiento metodológicamente rico equivale, de hecho, a un comportamiento inteligente en el que los ciclos de mejora son, a la vez, ciclos de aprendizaje para la organización.

Recurriendo a la metáfora del aprendizaje individual, el aprendizaje organizacional precisa de procedimientos ordenados y sistemáticos así como de mecanismos para la corrección de errores pero, sobre todo, requiere la voluntad de aprender que, en este contexto, resulta equivalente a la voluntad de mejorar. De nuevo, nos encontramos ante un componente ético, por lo demás ineludible en este tipo de organizaciones que trabajan con personas, entre personas y para personas.

4. LAS POLÍTICAS

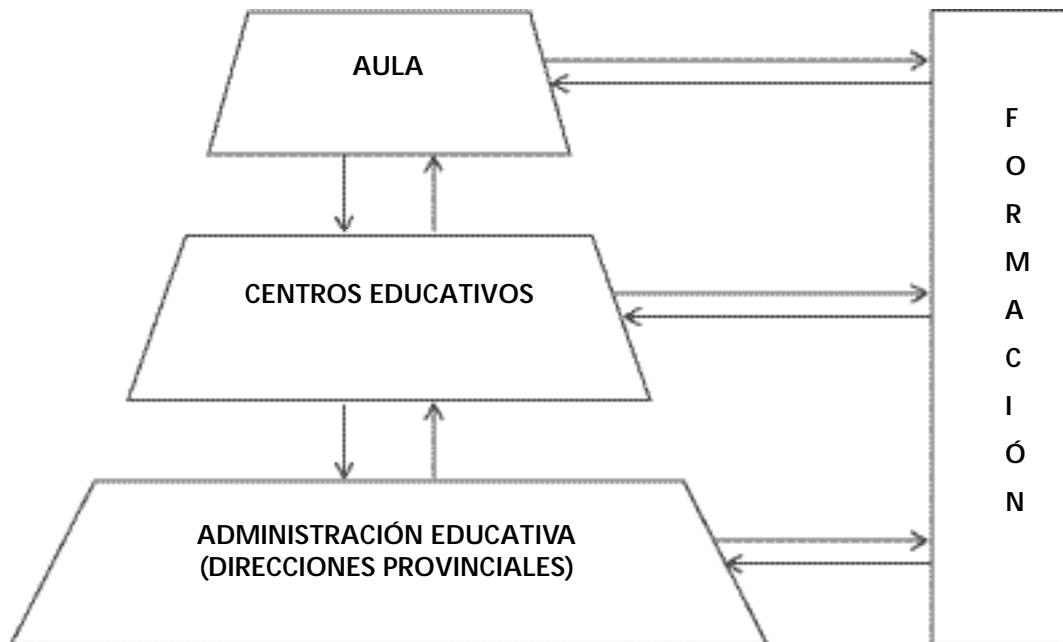
En el verano de 1996 el Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha un conjunto de políticas evolutivas tendentes a promover la mejora de la calidad en la gestión como un modo de lograr la mejora escolar. Se trata de introducir los principios de la gestión de calidad y la mejora continua en el mundo de la educación pública.

Tres niveles de complejidad organizacional - la administración educativa, los centros docentes y el aula - fueron considerados como ámbitos de actuación, de acuerdo con una

visión general y sistémica de los procesos de mejora. Por otra parte, las políticas de formación se consideraron, desde el primer momento, como uno de los elementos estratégicos de

carácter transversal para hacer avanzar las nuevas ideas. La figura 2 representa, de un modo esquemático, la arquitectura de las políticas que serán descritas en lo que sigue:

Figura 2 - Representación esquemática de la arquitectura principal de las políticas para una gestión de calidad en educación.



4.1 Algunos principio básicos

La definición y el desarrollo que este conjunto de políticas antes citado tomó en consideración los siguientes principios básicos:

- Convencer antes que imponer
- Una aproximación de los centros educativos públicos a un sistema de gestión de calidad comporta un cambio cultural en el seno de estas instituciones y una nueva forma de ver las cosas por parte

del profesorado. Pero los cambios culturales no se producen de un modo espontáneo, sino que se asemejan a formas de aprendizaje colectivo en las que, frecuentemente, aflora la resistencia a la sustitución de los esquemas anteriores por nuevos marcos de comprensión y de acción. Estos cambios requieren tiempo, impulso y una cierta dosis de paciencia y comprensión por parte de la administración.

Por otro lado, los centros de Educación Secundaria están viviendo el inevitable tensionamiento - tanto interno como externo - derivado de la implantación de la nueva ordenación del sistema educativo. El movimiento por la calidad en la gestión que ha impulsado el Ministerio facilita la adaptación de los centros educativos a los procesos de cambio; pero, habida cuenta de las circunstancias, lo más probable es que ese movimiento fuera visto por la mayoría de ellos como una interferencia negativa con el propio proceso de implantación. Si no se respeta el tiempo necesario para lograr una sensibilización suficiente por la vía tanto de la difusión como de la formación.

Se procuró, por tanto, convencer antes que imponer. Pero para convencer es preciso hacer patente una nueva aproximación de la administración hacia los centros y hacia sus equipos directivos, con una mayor implicación de sus representantes cualificados y de sus autoridades en la apuesta por la calidad en la gestión y por los procesos de mejora continua. Sin un compromiso notorio de los niveles directivos no hay cambio posible en el sistema escolar en su conjunto. Asimismo, el reconocimiento y la difusión de los logros conseguidos por aquellos centros que han asumido el cambio y que

han avanzado en los procesos de mejora en la gestión constituyen otro modo de convencer.

Tanto en un caso como en otro, desde el nivel de Director Provincial hasta el nivel de Ministro, las diferentes autoridades ministeriales se han involucrado en este movimiento por la calidad en la gestión.

- Admitir y promover diferentes grados de avance

El Plan diseñado en el curso 1996/97 (ver cuadro 1), y que a lo largo de estos tres últimos cursos viene desarrollando el Ministerio, se articula en un conjunto de políticas cuyo momento de aplicación es diferente en función de su naturaleza. Esta progresividad en las acciones resulta ineludible, no sólo para respetar el principio de "convencer antes que imponer" sino, además, porque todo el sistema, en sus diferentes niveles jerárquicos, debería aprender y familiarizarse con unos nuevos planteamientos.

Junto con esta falta de homogeneidad en el tiempo, se ha aceptado como natural una falta de homogeneidad en la geografía. Así, no todas las Direcciones Provinciales captaron al simultáneo la importancia del Plan y, por tanto, no se involucraron con igual intensidad. Análogamente, en una misma provincia no todos los centros respondieron de igual modo ante los mismos estímulos. No obstante, la diversidad de actuaciones previstas en el Plan y su flexibilidad han permitido conciliar ritmos de implantación diferentes en función de las circunstancias de carácter local.

Cuadro 1. Plan para una Gestión de Calidad en Educación			
Plan Anual de Mejora	Modelo Europeo de Gestión de Calidad	Formación en Gestión de Calidad	La Gestión de Calidad en la Administración Educativa Periférica
<ul style="list-style-type: none"> - Se pone en marcha la primera edición del Plan Anual de Mejora con la participación de 268 centros. - Se publican las instrucciones correspondientes en el BOMECE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se adapta el Modelo Europeo a las características de los Centros Públicos. Se elaboran los materiales correspondientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se incorpora la gestión de Calidad a la formación de Directivos e Inspectores. - Se desarrollan las 1as Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea la conveniencia de introducir la Gestión de Calidad en las unidades que se relacionan directamente con centros.
<ul style="list-style-type: none"> - Se regula la segunda edición mediante Resolución de la Dirección General de Centros Educativos. - Se difunde ampliamente el Plan. - Se duplica el número de ayudas a los mejores Planes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se publican los materiales correspondientes. - Se difunden a todos los centros territoriales correspondientes. - Se aplica de forma experimental el Modelo en dieciséis centros de seis Direcciones Provinciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se incorpora la perspectiva organizacional a la formación para la acreditación. - Se extiende la formación en Gestión de Calidad. - Se desarrollan las II Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se inician en algunas Direcciones Provinciales experiencias de Gestión de Calidad entre sus unidades administrativas.
<ul style="list-style-type: none"> - Se consolida la regulación sobre Planes Anuales de Mejora mediante Orden Ministerial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se triplica el número de centros que adoptan el Modelo Europeo. - Se generaliza su estructura de autoevaluación como referencia para el diseño por los centros de su evaluación interna. - Se ofrece a las CC.AA. el conocimiento generado para su eventual utilización. - Se convoca el 1er Premio Nacional a la Calidad en Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se consolida la Gestión de Calidad como elemento de formación de directivos, inspectores y Administradores de la Educación. - Se organiza un Congreso Europeo sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se ofrece a las CC.AA. la posibilidad de avanzar en el proceso de implementación de una Gestión de Calidad en este tipo de unidades.
Fuente: Ministerio de Educación y Cultura			

La experimentación, como forma efectiva de aprendizaje, resulta indiscutible también en el contexto de desarrollo de políticas educativas, aunque se apoye, obviamente, en un modelo tentativo suficientemente definido de antemano. Una de las modalidades de experimentación consiste en seleccionar, en una primera aproximación como ámbito de aplicación del modelo, una zona geográfica determinada o zona piloto, desarrollarlo sobre ella, investigar los procesos y evaluar los resultados en orden a corregir el diseño inicial que podrá ser, entonces, generalizado sin perjuicio del inicio en la referida zona piloto de posteriores fases de experimentación con objetivos reformadores más ambiciosos y con consecuencias diferidas para el sistema en su conjunto. La repetición del anterior ciclo permitirá simultanear, sin mezclarlos, los procesos de experimentación y los procesos de generalización de las reformas con un importante ahorro de tiempo y una notable ganancia de efectividad (López Rupérez, 1995).

Con la flexibilidad que la realidad aconseja, este procedimiento ha inspirado el desarrollo del Plan ministerial en materia de calidad en la gestión, sólo que la selección de la zona o zonas piloto ha sido, en este caso, natural o espontánea. Esta diversidad de situaciones o de ritmos de implantación ha generado un fenómeno sumamente interesante, estimulado y cuidado por el Departamento. Las Direcciones Provinciales más adelantadas han enseñado a las más retrasadas, han compartido con ellas su caudal de conocimiento, experiencia y convicción acumulado en la primera fase del Plan; así, han facilitado la incorporación de nuevas provincias al proceso, a la vez que las primeras accedían a fases más avanzadas de desarrollo.

De una forma análoga han procedido los centros educativos más avanzados con respecto a los que aún no se habían incorporado a la experiencia.

Este modo de hacer ha generado importantes dosis de satisfacción y estímulo y ha permitido beneficiarnos de las ventajas del trabajo "en red", desde el reconocimiento de las enormes posibilidades de un sistema escolar, como el nuestro, que acumula un importante capital de inteligencia distribuido entre nuestros Directores Provinciales, nuestros Inspectores y responsables de las Unidades de Programas y nuestros directivos escolares.

- Respetar los elementos fundamentales de toda gestión del cambio escolar.

La evidencia empírica disponible y los resultados de las abundantes investigaciones sobre cómo tienen lugar los procesos de cambio en los sistemas escolares (Reynolds et al., 1997) han puesto de manifiesto que dichos procesos no son homogéneos ni responden a nexos causales de carácter lineal. De acuerdo como Miles (1986) y Fullan (1991) existen tres fases en todo proceso de cambio escolar:

- iniciación
- implementación
- institucionalización

etapas que coexisten en la práctica y que interaccionan entre ellas.

Todo el desarrollo del Plan asume la existencia de estas tres fases o etapas, desde el convencimiento de que sus efectos en el ámbito general se dejarán sentir en el medio plazo, si el cambio tiene éxito; lo que no impide afirmar que en el ámbito local, propio de algunos centros y de algunas Direcciones Provinciales, el proceso de cambio ha alcanzado ya importantes logros en un plazo de tiempo relativamente corto.

En lo que sigue, efectuaremos una descripción de las políticas y de su estado de desarrollo, respe-

tando la existencia de esos tres niveles de actuación ya citados: el nivel del centro educativo como institución, el nivel de la administración educativa como interlocutor principal de los centros docentes y el nivel propio del aula como entorno donde tienen lugar la mayor parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2 Políticas centradas en la institución escolar.

Aun cuando el conjunto de políticas previstas en el Plan para una Gestión de Calidad en Educación no se agota en la institución escolar, tiene a ésta como su objetivo fundamental. En definitiva, se trata de políticas basadas en los centros educativos. Ello es consecuencia de esa visión global o sistémica de los factores de calidad educativa y de la identificación de la escuela como ese "ecosistema" en donde se dan cita la mayor parte de dichos factores.

- Los Planes Anuales de Mejora

El 7 de octubre de 1996, el Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Cultura publicaba unas instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos, de fecha 7 de septiembre, para el desarrollo de los Planes Anuales de Mejora en los centros públicos. En ellas se articulaban, junto con los elementos metodológicos típicos de la planificación para la mejora, la cooperación entre los centros y la administración educativa sobre la base de la idea de pacto o compromiso entre instituciones (ver cuadro 2).

La idea de pacto, aunque singular - habida cuenta de la situación de dependencia jerárquica y funcional existente entre ambos tipos de instituciones -, abría la puerta a un nuevo estilo en las relaciones basado en el desarrollo de la confianza y la mutua consideración, de acuerdo con una orientación que revaloriza la interactividad, el diálogo entre instituciones, entre niveles jerárquicos y entre personas.

Los centros que se sumaran a la iniciativa deberían comprometerse a mejorar de un modo ordenado y sistemático, así como a abrirse voluntariamente a la ayuda de la administración y a la realización, por parte de ésta, de una evaluación final externa. De otro lado, la administración educativa, a través de sus Directores Provinciales, proporcionaría un apoyo de tipo técnico, mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases de desarrollo del Plan Anual de Mejora; de tipo humano, por efecto de una mayor atención a sus esfuerzos; y de tipo económico, en función de las características del Plan y de la calidad de su aplicación. Además, desarrollaría un conjunto de actuaciones de reconocimiento hacia los centros que se implicasen en procesos metódicos de mejora.

A pesar de las dificultades propias de los comienzos, 268 centros públicos asumieron el compromiso, desarrollaron sus Planes y fueron evaluados y reconocidos por la administración en las diferentes formas previstas con la implicación personal de la máxima responsable del Departamento.

Cuadro 2: Características de los Planes Anuales de Mejora

QUÉ ES UN PLAN ANUAL DE MEJORA

- Un instrumento para prender como organización.
- Una herramienta para mejorar la gestión educativa.
- Un medio para elevar la calidad de los centros educativos.

CUÁLES SON SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

- Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida con relación al área o áreas prioritarias sobre las que centrará el Plan.
 - La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y debe apoyarse en hechos o en resultados antes que en juicios subjetivos o meras apariencias.
 - Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de mejor de carácter plurianual.
 - Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su evaluación.
 - Debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la Dirección.

QUÉ SE PUEDE CONSEGUIR CON EL PLAN ANUAL DE MEJORA

- El aprendizaje de procedimientos para la mejora continua.
- El apoyo y asesoramiento externo de la administración.
- Recursos adicionales interno, externo y de la administración educativa por la voluntad de mejorar y por los resultados obtenidos.
 - El impulso de los procesos y de los resultados que son importantes para el centro.
 - La satisfacción compartida de formar parte de un equipo humano comprometido que convierte los desafíos en oportunidades.

QUÉ PERSONAS O INSTITUCIONES INTERVIENEN EN EL PLAN ANUAL DE MEJORA

- El equipo directivo del centro que asume su liderazgo y se implica en la puesta en marcha del Plan.
- El equipo de mejora del centro, formado al efecto, que colabora muy directamente en la concepción, el desarrollo y la aplicación del Plan.
 - El Claustro de profesores y el Consejo Escolar que otorgan su criterio, su apoyo y su aprobación.
 - La Inspección Educativa que media entre el centro y la administración, colabora con el centro en el seguimiento del Plan y efectúa su evaluación externa.
 - La Unidad de Programas Educativos que proporciona el apoyo y el asesoramiento necesarios para el diagnóstico de las áreas de mejora, la concepción del Plan y su evaluación interna.

- El Director Provincial que se implica personalmente en los procesos de mejora, cumple con los centros los compromisos adquiridos y garantiza la correcta difusión y aplicación de las instrucciones recibidas.
- La Dirección General de Centros Educativos, que impulsa globalmente el proceso desde el convencimiento de su incidencia, a medio plazo, en la mejora de nuestro sistema educativo

QUÉ CLASES DE AYUDA SE PUEDEN OBTENER DE LA ADMINISTRACIÓN

- De tipo técnico, mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases de desarrollo del Plan Anual de Mejora.
- De tipo económico, en función de las características del Plan y de la calidad de su aplicación.
- De tipo humano, por efecto de un mayor compromiso de los diferentes niveles de la administración con los centros dispuestos a mejorar de un modo ordenado y sistemático.

QUÉ FORMAS DE RECONOCIMIENTO ESTÁN PREVISTAS

- Reconocimiento personal, por parte del Director Provincial, en representación de la administración, los directivos de todos los centros que desarrollaron satisfactoriamente el Plan.
- Publicación en el BOMECE de la relación de centros cuyos Planes Anuales de Mejora hayan sido evaluados positivamente.
- Aportación de una asignación suplementaria de un millón de pesetas para los cincuenta mejores Planes, en un acto de entrega formal organizado por la Dirección General de Centros Educativos.
- Difusión de los mejores Planes y de sus prácticas.

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura..

En el curso 1997/98 se repitió el ciclo en un proceso en espiral que contemplaba la corrección de los errores identificados en el ciclo anterior y la incorporación de nuevos elementos. Así, las instrucciones se convirtieron en Resolución del 2 de septiembre de 1997 y se publicaron en el BOE (del 16 de septiembre) en lugar de en el BOMECE. Su contenido se difundió ampliamente mediante la edición de un tríptico cuyo contenido resume, en un estilo directo, los elementos fundamentales de los Planes. Se duplicó el número de ayudas para los mejores planes y se editó el volumen Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (MEC, 1998ª) que contenía los resúmenes de los 25 mejores Planes desarrollados durante el curso anterior. Por efecto de todo ello y de la evolución natural de este tipo de iniciativas, 586 centros se incor-

poraron a los Planes a lo largo de ese segundo curso académico con un incremento próximo al 220%.

En el ciclo correspondiente al curso 1998/99, la regulación de los Planes Anuales de Mejora ha elevado a rango normativo y ha alcanzado, además, de un carácter atemporal. El BOE de 13 de junio de 1998 publicaba la Orden de 9 de junio por la que se establece el Plan Anual de Mejora de los Centros Docentes Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación. Cerca de 800 centros educativos están desarrollando en el curso 1998/99 un Plan Anual de Mejora, lo que representa el 13% de los centros educativos ubicados en el territorio de gestión directa del

Ministerio de Educación y Cultura.

ro de centros implicados en los Planes Anuales de

En la figura 3 se muestra la evolución en el número-

Mejora y la figura 4 recoge la distribución de las temá-

Figura 3 - Evolución del número de centros implicados en los Planes Anuales de Mejora.

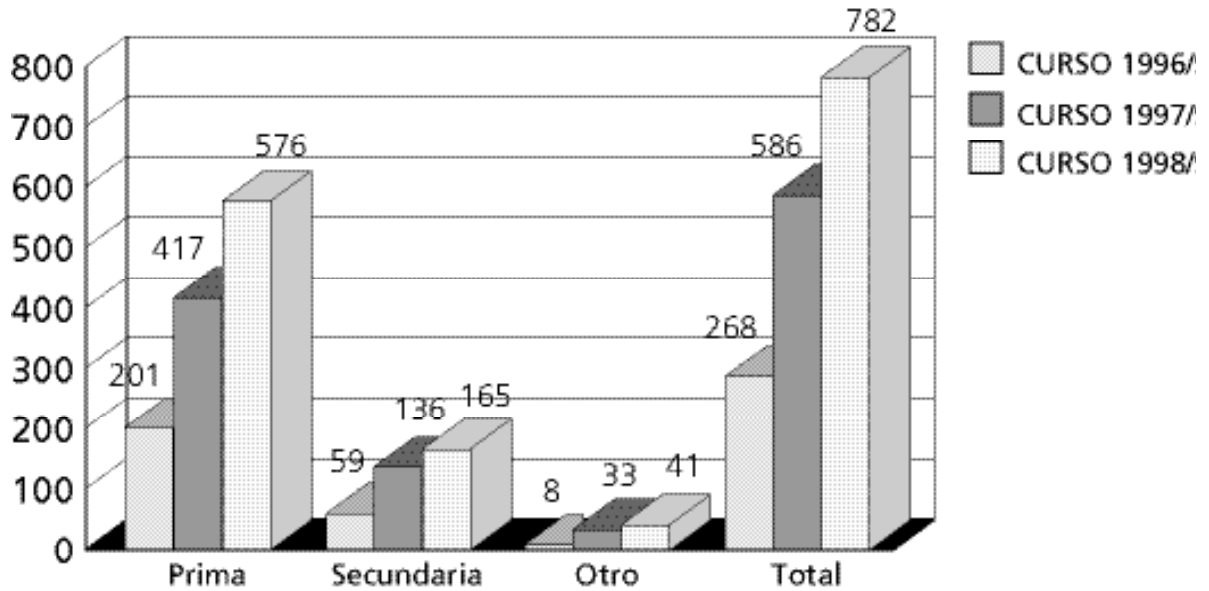
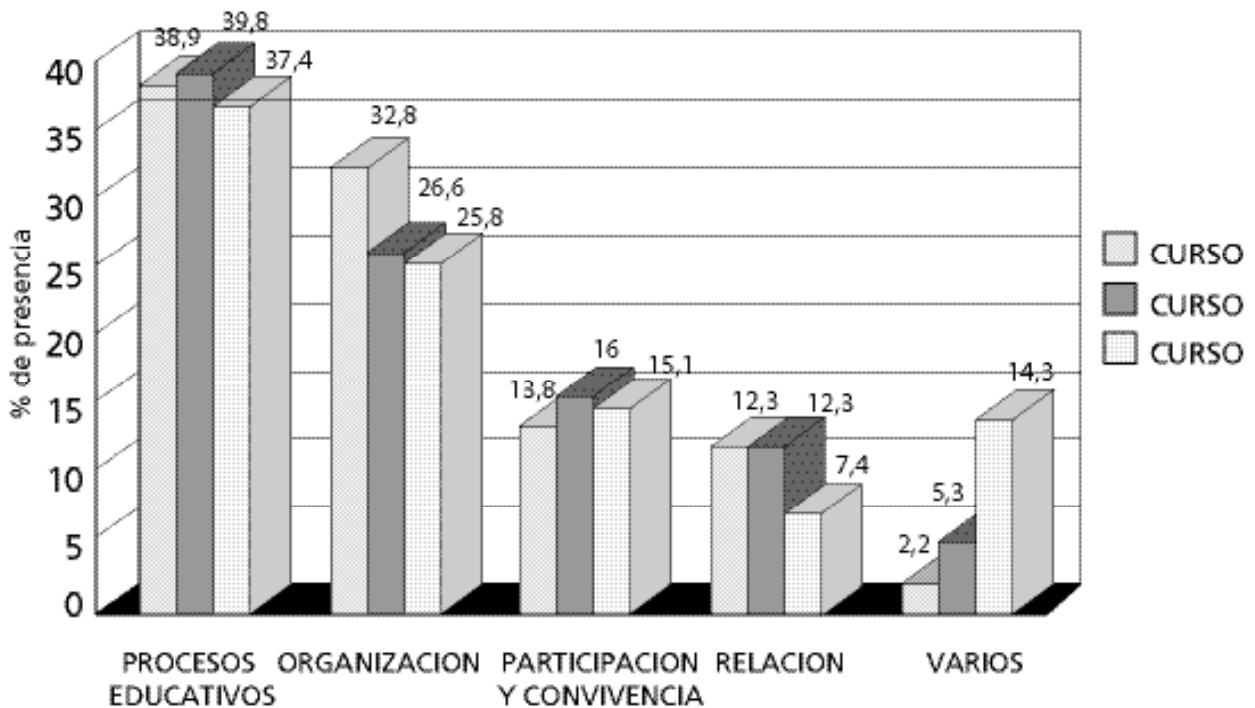


Figura 4 - Distribución de la temática de los Planes Anuales de Mejora y su evolución con el tiempo.



ticas de dichos planes y su evolución con el tiempo.

El análisis de los resultados muestra un importante crecimiento del número de centros participantes que, en dos años, se ha visto triplicado; lo cual, habida cuenta del carácter voluntario de la implicación y del desigual comportamiento de las provincias constituye un indicador significativo del grado de aceptación de esta nueva orientación.

- El empleo del Modelo Europeo de Gestión de Calidad

El diagnóstico previo al diseño de un Plan de Mejora y la identificación de cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de un centro educativo requiere el uso de una herramienta de autoevaluación.

Como se ha indicado anteriormente, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad constituye un instrumento de autoevaluación que asume una visión global de la gestión y que se beneficia de una orientación humanista. El citado Modelo combina, de forma ponderada, el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados y se beneficia de una invariancia de escala, esto es, puede ser aplicado a organizaciones de cualquier propósito y de cualquier tamaño y también a los propios individuos.

Existe una tipología muy diversa de centros educativos públicos que comprende desde Escuelas Unitarias en el medio rural hasta Institutos de Educación Secundaria de más de dos mil alumnos; o desde Escuelas de Educación Infantil hasta Escuelas de Arte o Conservatorios de Música; y el Modelo Europeo, por sus características, puede ser aplicado a cualquiera de ellos.

Razones tanto de coherencia como de utilidad llevaron al Departamento a adoptar, de forma experimental, dicho Modelo con el fin de ofrecér-

selo a los centros como un instrumento sistemático de evaluación interna. A lo largo del curso 1996/97 se efectuó su adaptación a los centros educativos públicos, se editaron los materiales correspondientes (MEC, 1997) y se distribuyeron a todos los centros de ámbito territorial de gestión del Ministerio.

Como todo modelo de evaluación completo y riguroso, el Modelo europeo supone la aceptación de un cierto corsé cuyos criterios y procedimientos es preciso respetar. Por tal motivo, la utilización del Modelo europeo debería ser algo así como una "segunda velocidad" en el camino hacia la calidad en la gestión, reservada a aquellos centros que dispusieran ya de una cierta experiencia con los Planes Anuales y hubieran demostrado su compromiso con la mejora continua.

Por su parte, el apoyo técnico que ha de prestar la administración en estos casos requería que la selección se efectuara no sólo sobre los centros sino también sobre las propias Direcciones Provinciales. A lo largo del curso 1997/98, 16 centros públicos de 6 Direcciones Provinciales aplicaron el Modelo Europeo para el diagnóstico de sus puntos fuertes y para la identificación de áreas de mejora críticas sobre las que centrar, preferentemente, sus planes de actuación.

La experiencia y el conocimiento generados durante el proceso, tanto en los Servicios Centrales como en las Direcciones Provinciales, recomendaron la elaboración de unas instrucciones que ordenaran el segundo ciclo de experimentación previsto para el curso siguiente. Con este propósito, el 2 de junio, el BOE publicaba una Resolución de 27 de mayo de la Dirección General de Centros Educativos y, posteriormente, se editaba una guía de apoyo para aquellos inspectores o miembros de Unidades de Programas que hubieran de facilitar la aplicación del Modelo en los

centros (MEC, 1998b). Asimismo, se publicaba un segundo caso práctico de aplicación del Modelo referido, en esta ocasión, a un colegio de educación infantil y primaria (MEC, 1998c).

A la vez, se ponía en marcha el proceso de selección de los nuevos centros. En el curso 1998/99, se ha multiplicado por ocho el número de centros públicos que está aplicando el Modelo Europeo y se ha alcanzado la cifra de 128 centros que se incorporan a esta experiencia y que están, por tanto, dispuestos a analizar rigurosamente su nivel de funcionamiento y a promover en su seno la cultura de la autoevaluación para la mejora.

Finalmente, y con la intención de promover e incentivar la progresiva consolidación de esa cultura y de fomentar en los centros educativos el uso del Modelo Europeo, se ha creado, mediante Orden Ministerial, el Premio a la Calidad en Educación (BOE del 2 de octubre de 1998) con dos modalidades dirigidas a centros públicos y a centros privados respectivamente, y se ha publicado su primera convocatoria (Orden Ministerial de 21 de enero, BOE de 17 de febrero).

4.3 Políticas centradas en la administración educativa

La orientación humanista de la gestión de calidad no se agota en las relaciones de los profesores con los alumnos o de la institución escolar con las familias, sino que se extiende hacia arriba y alcanza a la propia administración. Carecería de toda coherencia el solicitar a los centros educativos la mejora de la calidad de los servicios que prestan a los ciudadanos y, a un tiempo, ignorar esa misma receta cuando se trata de incidir en las relaciones que la administración mantiene con los centros.

De este planteamiento se deriva la necesidad de implicar progresivamente a las instancias y uni-

dades administrativas que están en contacto más directo con los centros docentes en los mismos procedimientos de mejora, en esos mismos valores y en esa misma filosofía de gestión, filosofía que deberá impregnar sus relaciones en los centros. El nivel de funcionamiento de ese primer escalón de la administración educativa constituye un factor limitante o potenciador, según los casos, de los procesos de mejora de la base.

Con el fin de avanzar en esta dirección, durante el curso 1997/98 las Direcciones Provinciales más adelantadas en la implantación de la mejora continua en los centros iniciaron experiencias de Gestión de Calidad en sus unidades administrativas. En el curso 1998/99 se han multiplicado este tipo de iniciativas y la experiencia del Ministerio de Educación y Cultura está sirviendo de referencia para otros Ministerios.

Los Servicios Centrales, en colaboración con el Ministerio de Administraciones Públicas, han elaborado una adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad a esta clase de entornos. Su publicación, bajo el título "Guía de autoevaluación en la administración pública", supondrá un impulso en la dirección de la "nueva gestión pública"; y, en el ámbito concreto de la Educación, permitirá ganar coherencia y solidez para el movimiento de la mejora de la calidad en la gestión de los centros educativos.

4.4 Políticas centradas en el aula

La consideración del papel clave que desempeña la institución escolar en los procesos de mejora no impide el reconocimiento de que los procesos primarios de la calidad educativa se producen en el nivel propio del aula. Como ha señalado Bert Creemers, el nivel del aprendizaje en el aula probablemente influye dos o tres veces más en los resultados de los alumnos que el nivel de la

escuela (Creemers, 1994). Por tales motivos, la búsqueda de la mejora no puede ignorar la actuación sobre ese ámbito en el que tiene lugar la mayor parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El pasado curso escolar el Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha la elaboración de una guía de autoevaluación dirigida al profesor. Se trata de un desarrollo original y pionero destinado a hacer posible la aplicación del Modelo Europeo y de la filosofía de la Gestión de calidad en el nivel propio del aula. Se pretende complementar, así, las políticas anteriormente descritas y conseguir el refuerzo mutuo de las correspondientes acciones de autoevaluación y mejora en los tres niveles citados.

Esta tercera adaptación del Modelo Europeo, que verá la luz a lo largo de 1999, ha supuesto poner a prueba con éxito su flexibilidad como instrumento de autoevaluación. Pero, además, permitirá demostrar su utilidad para impulsar los procesos de mejora en un entorno tan singular y tan alejado del mundo organizacional como lo es ese espacio-tiempo mágico en el que acontecen el enseñar y el aprender.

4.5 La formación como política transversal

La formación constituye, como es sabido, un instrumento fundamental para la mejora de los individuos y de las instituciones. No obstante, cuando la mejora supone un cambio de esquemas o de marcos, cuando requiere el desarrollo de una nueva cultura o la aplicación de nuevos procedimientos, las políticas de formación resultan absolutamente imprescindibles, hasta el punto de comprometer seriamente el logro de los objetivos de cambio.

En el caso que nos ocupa, el Ministerio de Educación y Cultura, paralelamente a las políticas antes descritas, puso en marcha en el curso

1996/97 un plan de formación dirigido, en su primera fase, a inspectores, administradores de educación, directivos y candidatos a directores escolares, con los siguientes objetivos:

- a) Familiarizar a los inspectores, directivos escolares y administradores de la educación con la perspectiva característica de la Gestión de Calidad en entornos educativos públicos.
- b) Formar a los directivos en ejercicio en el desarrollo de Planes de Mejora.
- c) Formar a inspectores, a miembros de las Unidades de Programas y a directivos escolares en ejercicio en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad adaptado a los centros educativos públicos.
- d) Complementar el enfoque administrativo e institucional en la formación de los candidatos a directores con la perspectiva organizacional y de la calidad en la gestión.

Las actuaciones de los Servicios Centrales del Ministerio se han visto complementadas con las propias de las Direcciones Provinciales. Ambos tipos de actuaciones han aumentado en número significativamente a lo largo de los diferentes cursos de aplicación del plan de formación. La tabla 1 muestra la información disponible, relativa a los cursos 1996/97 y 1997/98. La evolución creciente del número de actuaciones, del número de horas de formación y del número de personas receptoras de la misma refleja la tendencia del movimiento. No obstante, las acciones de formación habrán de diversificarse en un futuro de modo que cubran las necesidades asociadas al desarrollo de aquellas políticas cuya implantación está más retrasada.

La formación en Gestión de Calidad se convierte, así, en una política estratégica y de carácter transversal que concierne a la mejora en el nivel

Tabla 1- Evolución de las acciones de formación en Gestión de Calidad			
ACCIONES ORGANIZADAS POR LOS SERVICIOS CENTRALES			
	Curso 1996/97	Curso 1997/98	Total
Cursos y jornadas	11	15	26
Horas	269	350	619
Participantes	588	646	1.234
ACCIONES ORGANIZADAS POR LAS DIRECCIONES PROVINCIALES			
	Curso 1996/97	Curso 1997/98	Total
Cursos y jornadas	20	82	102
Horas	336	1.728	2.064
Participantes	978	3.016	3.994
ACCIONES ORGANIZADAS POR EL M.E.C.			
	Curso 1996/97	Curso 1997/98	Total
Cursos y jornadas	31	97	128
Horas	605	2.078	2.683
Participantes	1.566	3.662	5.228
Fuente: Ministerio de Educación y Cultura			

del centro, en el nivel de la administración y en el nivel del aula.

5. CONCLUSIÓN

El Ministerio de Educación y Cultura está impulsando un movimiento a favor de la calidad de la gestión de los centros docentes. Su principal objetivo es contribuir a la mejora de los resultados de nuestro sistema educativo mediante el desarrollo de un conjunto de políticas centradas en la institución escolar como referente fundamental.

El marco en el que cabe situar dicho movimiento es muy rico en significado e integra, con un cierto grado de coherencia, las dimensiones epistemológica, ética, pragmática y metodológica. La definición explícita de dicho marco clarifica los fundamentos, facilita la reflexión sobre su contenido y sobre sus consecuencias, otorga sentido a las acciones tanto individuales como institucionales y orienta el desarrollo de los procesos

de mejora.

En un contexto como el presente, corresponde a la administración educativa hacer llegar a los centros docentes una percepción clara de cuáles son sus expectativas con respecto a la mejora de la calidad; recursos, instrumentos y competencias para llevar a cabo los procesos de planificación, su desarrollo y su evaluación; métodos para promover la mejora continua; un seguimiento de la evolución de las instituciones escolares en sus programas de mejora y, en general, un apoyo decidido, en todos los niveles jerárquicos, para hacer posible el progreso.

La experiencia acumulada en estos tres últimos años proporciona suficiente fundamento a la creencia de que estamos ante un buen camino, ante una orientación adecuada para hacer avanzar a los centros educativos - y al sistema escolar en su conjunto - hacia esa meta incuestionable que consiste en preparar correctamente el futuro de las nuevas generaciones y conseguir, en fin,

6. REFERENCIAS

- BACHELLARD, G. (1940) - La philosophie du nom P.U.F., París.
- BOSWORTH, K. (1995) - Caring of others and being cared for: Student talk caring in school. Phi Delta Kappan, 76, págs. 868 - 693.
- CEE (1995) - Libro Blanco sobre la educación y formación en la Unión Europea. CEE, Luxemburgo.
- COLEMAN, J.S.; CAMPPELL, E.; HOBSON, C.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y YORK, R. (1996) - Equality of educational opportunity. Washington, DC. US Government Printing Office.
- CORTINA, A. (1997) - Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial, Madrid.
- CREEMER, B. (1994) - The effective classroom. Cassell, Londres.
- FULLAN (1991) - The new meaning of educational Change. Cassell, Londres/Nueva York.
- GARCÍA MARZ, D. (1997) - Del balance social al balance ético. En La rentabilidad de la ética en la empresa. Visor - Argentario, Madrid.

- **LESOURNE, J.** (1993) - Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000. GEDISA, Barcelona.
- **LÉVY-LEBLOND, J.M.** - La physique, une science sans complexe? En Les théories de la complexité. Ed. Fogelman, F., Seuil, París.
- **LEWIN, K.** (1991) - Epistemología comparada. Ed. Tecnos, Madrid.
- **LIPOVETSKY, G.** (1994) - El crepúsculo del deber. Anagrama, Barcelona.
- **LÓPEZ RUPÉREZ, F.** (1994) - La gestión de calidad en educación. Ed. La Muralla, Madrid.
- **LÓPEZ RUPÉREZ, F.** (1995) - La libertad de elección en educación. FAES, Madrid.
- **LÓPEZ RUPÉREZ, F.** (1997) - Complejidad y educación en Rev. Española de Pedagogía 206, págs. 103 - 112.
- **Mc CLURE, R.M.** (1988) - Stages and phases of school-based renewal efforts, Ponencia presentada en la reunión anual de la "American Educational Research Association, Nueva Orleans.
- **MEC** (1997) - Modelo europeo de gestión de calidad. MEC-Argentina, Madrid.
- **MEC** (1998a) - Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos. MEC, Madrid.
- **MEC** (1998b) - Orientaciones para los facilitadores de la implantación del modelo europeo de gestión de calidad. Documento interno, MEC, Madrid, octubre 1998.
- **MEC** (1998c) - Caso práctico de autoevaluación de un colegio de educación infantil y primaria. Documento interno. MEC, Madrid, octubre 1998.
- **MILES, M.** (1986) - Research findings on the stages of school improvement. Center for Policy Research, Nueva York.
- **MORIN, E.** (1991) - De la complexité: Complexus En Les théories de la complexité, pp. 283 - 296. Ed. Fogelman, F., Seuil, París.
- **OCDE** (1989) - L'éducation et l'économie dans une société en mutation. OCDE, París.

- **OCDE** (1994) - La qualité de l'enseignement. OCDE, París.
- **OCDE** (1995a) - Education at a glance. OCDE Indicators. OCDE, París.
- **OCDE** (1995b) - OCDE Educations statistics 1985-1992. ocde, París.
- **OCDE** (1995c) - La recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendences, résultats et défis. OCDE, París.
- **OCDE** (1998) - Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. OCDE, París.
- **PURKEY, S.C. y SMITH, M.S.** (1983) - Effective Schools: A review. the elementary school journal 83 (4) pp. 427-452.
- **REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. y LAGERWEIJ, N.** (1997) - Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Aula XXI Santillana, Madrid.
- **RIVAS, M.** (1986) - Factores de la eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. Bordón, 264 pp. 693 - 708.
- **TRIANES, M.P. y MUÑOZ, A.M.** (1997) - Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. Revista de Educación, 313, pp. 121 - 142.
- **WEBER, M.** - El político y el científico. Alianza, Madrid.



HACIA UN MODELO DE CALIDAD PARA LOS CENTROS DOCENTES ESPAÑOLES EN MARRUECOS

Pedro Corral Madariaga

La calidad es un tema de moda, digamos que es *el tema de moda* en educación en los últimos años. Parece que quita el sueño a todos los que trabajan en el mundo de la enseñanza; el tema resulta atractivo y preocupante para todos los sectores de la comunidad educativa y forzoso es reconocer que preocupa a todas las personas relacionadas con ella; ¿quién, sea padre o madre, profesor, alumno, no está interesado por la calidad de la educación? ¿Quién no desea que la prestación del servicio educativo sea de la mayor calidad posible? En cualquier caso esta palabra merece que se le dedique un poco de atención o, al menos, que se le dedique el mismo rigor que los profesores exigen en sus enseñanzas.

Empezaremos por revisar los diccionarios. Para los griegos el concepto de calidad era entendido como excelencia (o *areté*), es decir el desarrollo de la propia función hasta la perfección. Sin embargo calidad y cualidad tienen la misma raíz latina (*qualitas, qualitatis*); la primera obviedad resulta de considerar que son las cualidades las que establecen la calidad de algo o de alguien. La calidad por consiguiente no es una propiedad discreta ni absoluta sino la suma de de ciertas propiedades cuyo valor es convencional, lo mismo que su número. Para determinar si algo tiene calidad deberemos ponernos de acuerdo sobre cuántas y cuáles son esas cualidades que habrán de tenerse en cuenta.

Y aquí es donde precisamente surge el problema. Al hablar de educación ¿Cómo precisamos, cómo concretamos estos estándares? en definitiva ¿qué cualidades incluimos y cómo las medimos? Los problemas son bien conocidos y nos remiten a los "a priori" que cada uno de nosotros tenemos en relación con la educación. Unos "a prioris" en muchas ocasiones ideológicos. Por ello no es de extrañar que nos preguntemos ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de calidad? ¿No estaremos, más bien, hablando de cosas diferentes a pesar de utilizar el mismo término? Por ejemplo los profesores cuando hablan de calidad en educación pueden estar pensando en la calidad de sus condiciones de trabajo, los padres en satisfacer las expectativas que tienen creadas con relación a sus hijos, la administración en unos funcionarios eficientes, etc.

En cualquier caso el tema y la discusión sobre la calidad no han aparecido simplemente por una moda pasajera, sino que responden a necesidades sociales muy profundas: Una vez resuelto el problema de la cantidad y que la escolarización en España es, en la práctica, universal aflora de manera inevitable el problema de la calidad. Es inevitable que en este debate surjan conflictos más o menos latentes como son el llamado "fracaso" de las reformas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas, la crítica del status del profesor; la aparición de nuevas demandas sociales hacia al escuela desde la eco-

nomía y el desarrollo social, el papel de las Nuevas Tecnologías en la educación, etc.; en definitiva, un nuevo contexto que no podemos ignorar y que debemos tener en cuenta cuando hablamos de calidad y de su campo semántico.

El concepto de calidad se mueve de este modo entre una percepción objetiva, establecida por una serie de normas y criterios que debe cumplir un determinado servicio, y la percepción subjetiva del usuario de dicho servicio, desarrollada a partir de sus propias necesidades y la aptitud para satisfacerlas que demuestre dicho servicio; su orden de prioridades establecerá distintas concepciones de la llamada calidad. La calidad se mezcla en ese momento con la imagen de calidad, algo de lo que hablaremos más adelante.

Sea como sea, se impone un recorrido por las principales concepciones de calidad en Educación que aclaren la situación de cada propuesta:

López Rupérez (1994 y 2000) propone un verdadero cambio en la cultura organizativa de los centros, tanto estructurales como en la gestión de recursos humanos, para conseguir un mayor impacto social y satisfacer las expectativas razonables de los usuarios de los servicios educativos. El artículo incluido en estas actas lo explica de manera muy completa y más actualizada y no seremos redundantes.

En esta misma línea podemos incluir el Movimiento de Calidad Total (TQM): aquí la educación es un servicio, y éste debe organizarse conforme a los principios de la calidad en los servicios: orientación al cliente, gestión de procesos, trabajo en equipo, mejora continua, gestión con datos, liderazgo y eliminación del despilfarro.

Estos proyectos cuentan con precedentes como el movimiento de Escuelas eficaces. Dicho movi-

miento centraba su atención en aquellos factores de funcionamiento de los Centros, que hacen que unos sean eficaces y consigan sus objetivos: proyecto común, trabajo en equipo, participación de los padres, clima de trabajo y disciplina, etc. A partir de estos principios surgirán diferentes aplicaciones prácticas a los Centros, entre las que merece la pena destacar las propias del Modelo Europeo de Calidad Total o el Ciclo de Deming para la calidad: resumido en Planifica, Actúa, Controla, Modifica.

De Miguel (1994) realiza un recorrido por los diversos significados en el lenguaje ordinario: de este modo podemos considerar la calidad como excepción (en el cumplimiento de determinados estándares previamente establecidos) o como perfección, en cuanto a la consistencia de las cosas bien hechas, sobre todo de los resultados de sus alumnos (volviendo en cierta medida al sentido griego de *areté*).

Podemos considerar también una definición funcional donde la calidad reside en la adecuación a propósitos establecidos previamente como el proyecto educativo del propio centro. En cuanto a la calidad como producto económico relacionado sobre todo con el concepto de eficiencia donde se vincula al precio que supone un servicio. En los planes de evaluación y mejora a nivel institucional la calidad surge como necesidad de transformación y cambio:

Para Wilson (1992) la calidad es sinónimo de capacidad de adaptación a las situaciones diferentes de los alumnos y del contexto y rechaza, por tanto a tratar a todos por igual. Algo parecido plantea Mortimore cuando considera la calidad como valor añadido. Es necesario tener en cuenta el contexto desde el que se parte, así como los logros intelectuales, sociales, morales y emocionales que se consiguen; no todos los Centros, por tanto, arrancan del mismo punto de partida, ni tienen el mismo tipo de alumno o los mismos recursos.

En conclusión y si seguimos el documento de la OCDE (1991): la calidad se definirá más bien por la formulación de preguntas apropiadas que por la de respuestas a preguntas ambiguas. Dichas preguntas a las que deberemos responder son bien sencillas: Calidad, sí pero ¿de quién? y ¿para quién?; y como no ¿de qué? y ¿para qué? En definitiva quién es el destinatario pero también quién es el que evalúa, cuáles son los objetivos pero también los procesos de evaluación.

Tal vez parezca que tras esta breve introducción nos encontremos como al principio: no existe una única definición de calidad y lo que es peor: no es fácil ponerse de acuerdo en establecer una; si no queremos caer en un círculo vicioso lo primero que debemos hacer es establecer una base común de discusión y ponernos de acuerdo (si no en el punto de llegada) sí al menos en el de partida, es decir, al menos en aquello sobre lo que estamos discutiendo; y llegados a este punto no nos queda más alternativa que defender la discusión, el diálogo y el pacto; cómo pueden y deben establecerse los criterios y parámetros de la calidad en los Centros educativos. De lo contrario podríamos encontrarnos con la situación de que una administración propondría unos criterios para un centro cuando éste tiene otros parámetros distintos.

El debate en cualquier caso está servido y no es probable que vaya a remitir en los próximos años. Situemos algunos de los puntos más interesantes del mismo:

1.- La dicotomía calidad/cantidad. Éste es quizá el punto más claro de consenso y acuerdo. Se ha trasladado el punto principal de la discusión a aspectos cualitativos y no sólo cuantitativos, que habían dominado las políticas educativas en tiempos pasados cuando la prioridad era la extensión de la escolarización. Sin embargo no podemos olvidar una observación importante que ya hicie-

ra Walter Benjamin: "La cantidad se ha convertido en calidad: el crecimiento masivo del número de participantes ha modificado la índole de su participación". Este es un punto crucial y sobre el que no se ha profundizado lo suficiente cuando de calidad educativa se trata.

2.- La dicotomía objetivos a corto plazo frente a una concepción más global de la educación. La preocupación por medir los resultados alcanzados por la escuela hace que éstos se planteen a corto plazo y que reciba la crítica de incurrir en un reduccionismo empobrecedor; la eficacia de una escuela no puede limitarse a la instrucción y el aprendizaje sin tener en cuenta otros aspectos no menos importantes. Otros aspectos importantes que intervienen en este apartado son las acusaciones de un clientelismo desmedido frente a la defensa de la igualdad de oportunidades.

3.- La dicotomía escuela igualitaria/escuela competitiva. Este es, quizá, el aspecto más político del debate. Es evidente que el esfuerzo realizado por "repensar" la escuela y, en concreto, la investigación de los factores decisivos para la eficacia de los Centros los ha hecho mejores. Sin embargo surgen de nuevo las críticas: La clasificación y competencia entre Centros puede arrastrar a un círculo vicioso (mejores resultados, más recursos, y por tanto otra vez mejores resultados / peores resultados, menos recursos y por tanto otra vez peores resultados...). En cualquier caso siempre se ha asumido el compromiso que debe tener la Administración con la escuela y el haber insistido en el papel facilitador y no meramente impositivo.

4.- Dicotomía autoevaluación integradora/autoevaluación de cara a los resultados. Se reproducen aquí de nuevo los aspectos de precisión del significado en las palabras. La cultura de la evaluación y sobre todo de la autoevaluación no es nueva. Lo que sucede es que se aplica con dis-

tinta intensidad a los mismos aspectos e incluso a aspectos distintos. Todos coinciden en evitar las posturas reduccionistas y en reconocer la complejidad; las divergencias surgen cuando se trata de definir el modelo y los fines de la evaluación. De nuevo se plantea el problema de los valores en educación. Este debate adquiere especial interés en el modelo de dirección y en los aspectos de liderazgo.

5.- Uno de los aspectos del debate que mejor sintoniza con las inquietudes de los profesores es la necesidad de un clima adecuado de orden y disciplina. La defensa de la cultura escolar, de los valores, principios y normas de un Centro, y haber vinculado la motivación y los logros de los alumnos con la cultura y clima propios de cada escuela ha sido un avance importante en el debate; o al menos en el reconocimiento de graves problemas que estaban latentes. Pero de nuevo surge el problema de los valores y de los modelos subyacentes.

6.- Dicotomía servicio público/criterio coste-beneficio. Entramos así en los aspectos más economicistas del debate. La principal crítica que surge aquí es la de cuestionar la implantación de modelos de gestión de la empresa privada a la gestión de servicios públicos; sobre todo si tenemos en cuenta que la educación es un derecho fundamental donde no es aplicable la figura del cliente como mero consumidor frente al concepto de ciudadano que participa de manera activa en un sistema educativo. Frente a esos argumentos se esgrimen los resultados conseguidos y la buena imagen de gestión que ofrecen las escuelas eficaces.

Como vemos, el debate es rico en matices ideológicos y tiene garantizado un futuro. Si tenemos en cuenta los puntos establecidos, es posible establecer una serie de criterios de calidad, que permitan poder evaluar y desarrollar algunos de los valores más característicos del modelo público de enseñanza de

calidad concretadas en cinco propuestas de temas para próximos encuentros de equipos directivos que inevitablemente seguirán hablando de la calidad:

1.- La participación, que, según de Puelles (1996), es un factor educativo en sí mismo y no puede ceñirse a lo periférico o meramente burocrático. Más bien debe ser el núcleo fundamental de la gestión incluyendo la organización, la recogida de opinión y la corresponsabilidad en la ejecución.

2.- La organización de los Centros, reforzando las nuevas estructuras de gestión, coordinación y potenciando el trabajo en equipo y la consecución de objetivos colectivamente adoptados. La planificación, para garantizar la eficiencia y los recursos necesarios y adecuados, compensando las desigualdades de origen. Aquí los equipos directivos son esenciales.

3.- El profesorado, ya que su competencia y dedicación son requisitos previos y vitales para una educación de calidad; luchando contra el descontento actualmente existente, garantizando una adecuada formación continua y desarrollando el modelo del profesional "reflexivo".

4. – El currículum, y el modo en que es definido, aplicado y evaluado en los Centros. Un currículum que aúne la eficaz transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, junto a la preservación de la herencia cultural. Además de los valores y de los criterios e indicadores de calidad, hay que tener en cuenta los factores que inciden en los Centros, a través de los cuales se desarrollan y alcanzan altos niveles de calidad.

5.- Desarrollo de una cultura de evaluación, que abarque no sólo a los alumnos, sino a todos los colectivos, procesos y resultados que tienen lugar en la escuela. Una cultura de la evaluación que aproveche las múltiples experiencias de reflexión e innovación que se han planteado desde hace mucho tiempo en la escuela y que no olvide la satisfacción

ACTIVIDADES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

131, Avenue Allal ben Abdellah Rabat - Marruecos
Tel.: 00 212 37. 76 75 58 /59 Fax.: 00 212 37. 76 75 57

■ Publicaciones

- Aljamía*, revista dirigida a profesores e hispanistas
- Cuadernos de Rabat*, revista de materiales didácticos para la enseñanza del español
- Dossier de prensa*, selección de artículos de prensa y propuestas de explotación didáctica
- Puerta del saber*, recopilación de documentos para la formación: teoría, historia, arte, literatura, costumbres...
- Monográficos*

■ Asesorías lingüísticas (CERE)

- Rabat Casablanca Tetuán
- Agadir Fez

■ Centros escolares

- Tánger: I.P.E. "Severo Ochoa" y C.E. "Ramón y Cajal"
- Tetuán: I.E. "Nº 5 del Pilar", F.P. "Juan de la Cierva" y C.E. "Jacinto Benavente"
- Larache: C.E. "Luis Vives"
- Alhucemas: I.E. "Melchor de Jovellanos"
- Nador: I.E. "Lope de Vega"
- Rabat: "Colegio Español"
- Casablanca: I.E. "Juan Ramón Jiménez"
- El Aaiun: M.C. Española

■ Estudio y análisis de la situación de ELE: elaboración de materiales

- Manuales
- Fichas
- Estadísticas
- Informes temáticos

■ Innovación curricular:

- Diseño curricular
- Elaboración de materiales
- manuales, libros de lectura, fichas

■ Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)

■ Servicio de información educativa

- Selectividad
- Homologaciones y Convalidaciones
- UNED
- Estudios universitarios
- Cursos en España

■ Formación para profesorado en el Reino de Marruecos

- Cursos de Metodología
- Seguimiento y apoyo pedagógico
- Seminarios y talleres
- Grupos de trabajo
- Conferencias y jornadas

■ Premio "Rafael Alberti" de poesía y "Eduardo Mendoza" de narración corta para universitarios, profesores e hispanistas

■ Premio "García Lorca" para alumnos de secundaria

■ Premio a la innovación educativa "Ortega y Gasset" para profesores de Español

■ Estancias de formación en España para inspectores, profesores y alumnos

- Santiago de Compostela Granada

■ Campaña de Difusión del Español

■ Partenariado

■ Colaboración con centros de formación

- Facultades de Letras
- Escuelas Normales Superiores (ENS)
- Academias Regionales del Ministerio de Educación Nacional de Marruecos (MEN)

