



Fortalecer los compromisos entre familia y escuela

Un ejemplo de buena práctica

Instituto de Educación Secundaria
«Mariano José de Larra»

Fortalecer los compromisos entre familia y escuela

Un ejemplo de buena práctica

Instituto de Educación Secundaria
«Mariano José de Larra»

AUTORES

Julio Belinchón Belinchón, Jesús Calero Fernández,
Pilar de la Encina Buenache, Pilar González Conde, Carlos Herrero Álamo,
Ricardo Herrero Cuesta, José Carlos Martínez de la Fuente,
Alicia Olabuenaga García, M^a Victoria Tesa Almudévar



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

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

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Colección :

Educación y Participación, nº 20

© Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Depósito Legal: M-19176-2009

Imprime: B.O.C.M.

Agradecimientos

Este trabajo, y la experiencias que hay detrás, es el resultado de la colaboración y del esfuerzo de muchos profesionales. Los tutores y los profesores de los cursos afectados por el Plan de Mejora ha sido una pieza fundamental, sin ellos nada de esto hubiera sido posible. Por otra parte, los padres de nuestros alumnos han colaborado con nosotros en la educación de sus hijos. También nuestro agradecimiento al AMPA. Pero, sobre todo, nada hubiera sido posible sin la implicación de los alumnos, verdaderos destinatarios de todo este proceso. Por ellos nos sentimos especialmente orgullosos.

Nuestros agradecimientos se extiende también a Ofelia Antolín que ha hecho un trabajo de corrección muy valioso y a José Ignacio Argote, diseñador de la portada; y al personal de Secretaría por su paciencia infinita.

Y al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid de quién partió la iniciativa de esta edición y cuyo impulso ha sido determinante para su conclusión.

A todos ellos, muchas gracias

Presentación

Los problemas con los que se enfrenta, en el momento presente, la educación española están acentuando una sensación de desánimo en el mundo educativo que se hace especialmente notoria en la Educación Secundaria. Acompañar a los alumnos en esa transición insegura y, con frecuencia, turbulenta hacia el mundo adulto que constituye la adolescencia, nunca ha sido fácil. Pero la dificultad aumenta cuando otras instituciones sociales no acompañan lo suficiente y cuando las leyes educativas no logran acertar en su misión orientadora y estructurante.

Por su parte, la Educación Primaria empieza a padecer circunstancias que tienen su origen en el entorno familiar y social y que adelantan a esta etapa situaciones de conflicto que, en tiempos recientes, eran exclusivas de la etapa siguiente. De otro lado, la intensa incorporación de alumnos procedentes de una inmigración, por lo general, socialmente desfavorecida ha trasladado a la escuela una función asistencial, a veces ineludible, por oportunas que fueren, en el mejor de los casos, las actuaciones de otros entornos administrativos. Se añade a lo anterior el obstáculo que, para el éxito de los aprendizajes, comporta la desventaja familiar de esos nuevos alumnos de nuestro sistema educativo; problemas que, a menudo, hundeen al profesorado en la desesperanza al incrementar la distancia entre las expectativas sobre el rendimiento de su entrega profesional y la magra realidad de sus resultados.

La primera condición de la mejora es creer en ella, estar convencido de que puede producirse. Las actitudes de descreimiento operan como profecías que se autocumplen, pues desactivan la inteligencia para la búsqueda de procedimientos efectivos y desmovilizan la voluntad que requiere su aplicación. No obstante, para materializar la mejora no basta con postular esa fe en sus posibilidades, sino que hay que ponerse a la tarea desde un enfoque racional —basado en evidencias— que proporcione el necesario soporte a ese optimismo de la voluntad. En semejantes circunstancias, y más allá del bosque copioso de normas y de reglamentos, necesitamos propósitos claros, estrategias acertadas y métodos poderosos.

La publicación que me honro en presentar —cuyos antecedentes más próximos se sitúan en la intervención de Julio Belinchón, Director del IES «Mariano José de Larra» de Madrid, sobre los compromisos entre familia y escuela como una de las claves del éxito escolar, en el marco de los *Encuentros familia y escuela*, organizados en 2008 por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid— constituye la descripción de una experiencia exitosa protagonizada por un Instituto de Educación Secundaria que ha creído en la mejora, ha identificado algunos de sus factores críticos y se ha puesto a la tarea con inteligencia, esfuerzo y convicción. La microhistoria de la educación española está plagada de casos como éste, por lo general ignorados, en los cuales se ha producido la transformación progresiva de un centro escolar hacia la excelencia cuando se han dado, al menos, las siguientes condiciones: un equipo directivo competente, entusiasta y con visión, una cierta fracción del profesorado capaz de comprometerse con la mejora y un apoyo suficiente de la Administración.

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, a través de su Comisión Permanente, decidió que la descripción del caso del IES «Mariano José de Larra» merecía salir del anonimato y ser difundida de forma institucional. La Consejería de Educación apoyó la iniciativa incorporándola a su Plan de publicaciones. Otros casos como éste, estoy seguro, vendrán después a modo de buenas

prácticas, es decir, como ejemplos de innovaciones institucionales efectivas cuyos procesos son reproducibles en otros centros y cuyos resultados son evaluables objetivamente.

La publicación *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica*, que tienen ante sus manos, es la comunicación directa y, a la vez, rigurosa de un equipo humano que nos traslada sus diagnósticos, comparte con nosotros sus dudas pero también sus certezas, y describe una experiencia fuerte coronada, en fin, por unos espléndidos resultados y por un merecido sentimiento de satisfacción:

El recorrido que hemos hecho —concluyen los autores— ha dado sus frutos. No siempre ha sido fácil pero creemos que el balance merece la pena: tenemos mejores alumnos, los profesores sienten que su trabajo obtiene resultados y las familias reconocen el esfuerzo y colaboran más con el centro en la formación de sus hijos.

Deseamos sinceramente que esta experiencia se consolide en el tiempo, sirva de estímulo y de referencia para otros centros y confirme, una vez más desde la práctica, esa convicción que muchos compartimos de que, a pesar de todos los inconvenientes, por encima de todos los obstáculos, la mejora escolar, además de necesaria, es posible.

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar
de la Comunidad de Madrid

Índice

PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	9
1. UN PASEO POR EL SISTEMA EDUCATIVO	11
LUCES Y SOMBRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO	11
DEMASIADOS CAMBIOS LEGISLATIVOS Y POCA REFLEXIÓN CRÍTICA	13
EL MODELO EDUCATIVO FINLANDÉS	13
a) Más inversión pública.....	13
b) Los profesores, pieza clave.....	14
c) La escuela inclusiva como modelo.....	14
d) Importancia de la función tutorial.....	14
e) Alto grado de autonomía.....	14
f) Consenso social y político.....	14
EL CASO ESPAÑOL	15
LA IMPORTANCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	15
EL ENTORNO FAMILIAR Y LA ESCUELA	17
2. NUESTRO INTENTO DE SOLUCIÓN: EL PLAN DE MEJORA	19
UNA OPCIÓN ESTRATÉGICA: EMPEZAR CON 3.º CURSO DE ESO	20
LOS MEDIOS CON LOS QUE CONTÁBAMOS	21
UNA PALANCA PARA LA MEJORA: EL COMPROMISO FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO	23
LO QUE CONSEGUIMOS EL PRIMER AÑO. CURSO 2006-2007	24
Resultados académicos en 3.º curso de ESO.....	24
Resultados de la mejora de la convivencia.....	26
3. EL PLAN DE MEJORA INICIA SU SEGUNDO AÑO. CURSO 2007-2008	27
OTRA DECISIÓN ESTRATÉGICA: EXTENDERLO A 1.º Y 4.º CURSO DE ESO	27
CREAR LA FIGURA DEL COORDINADOR DE TUTORES	27

4. APLICACIÓN DEL PLAN EN 1.^{er} CURSO DE ESO	29
CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS QUE LLEGABAN DE PRIMARIA Y DE LOS ALUMNOS REPETIDORES	29
PROBLEMAS QUE DETECTAMOS Y NOS PROPUSIMOS SOLUCIONAR	30
OBJETIVOS	30
MEDIDAS ADOPTADAS	31
Faltas de asistencia	31
Retrasos a primera hora	31
Limpieza	32
Alumnos en los pasillos entre clase y clase	32
Reducir peleas e insultos	32
Evitar la impunidad	32
Tratamiento de alumnos difíciles	33
Seguimiento individualizado de cada alumno	33
Seguimiento, análisis y posibles actuaciones sobre los resultados académicos	34
RECURSOS DISPONIBLES	35
RESULTADOS	37
Resultados obtenidos en el apartado de cumplimiento de normas	37
Resultados conseguidos en la mejora de la convivencia	37
Resultados alcanzados en la mejora de los resultados académicos	37
Otros resultados	41
CONCLUSIONES	41
5. APLICACIÓN DEL PLAN DE MEJORA EN 3.^{er} CURSO DE ESO	43
ACTUACIONES	48
RESULTADOS	50
CONCLUSIONES	54
6. PLAN DE MEJORA EN 4.º CURSO DE ESO	59
ACTUACIONES	59
Mejora de la convivencia	61
Asistencia a clase	61
Mejora de los resultados académicos	61
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	63

7. CONCLUSIONES FINALES	65
RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS	
A FINAL DEL CURSO 2007-2008	65
Resultados de las encuestas a los alumnos de 3.º de ESO	65
Resultados de las encuestas a las familias de los alumnos de 3.º de ESO	66
Resultados de las encuestas a los profesores de 3.º de ESO.....	66
PARA TERMINAR	67
 BIBLIOGRAFÍA	 69
 ANEXOS	 71
ANEXO 1 DOCUMENTO DE COMPROSIMOS FAMILIA-CENTRO EDUCATIVO	73
ANEXO 2. HOJA DE CONTROL DE LAS SESIONES DE ESTUDIO EN CASA	75
ANEXO 3. MÉTODO DE ESTUDIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS	77
ANEXO 4. FICHA PERSONAL DEL ALUMNO	81
ANEXO 5. INFORME INDIVIDUAL DE EVALUACIÓN	83
ANEXO 6. INFORMACIÓN DE LA JUNTA DOCENTE PARA EL TUTOR	85
ANEXO 7. FECHAS DE LOS PRÓXIMOS EXÁMENES DE LA 3.ª EVALUACIÓN	87

Introducción

En contextos como el presente, caracterizados por cambios permanentes e intensos, con una integración a escala planetaria que produce saltos adelante de consecuencias profundas, pero que al tiempo pueden arrastrar a ciertos países a situaciones de crisis como la que estamos viviendo, las sociedades miran a la educación como un refugio seguro y un capital de enorme valor.

Esa ambición en las metas que se les asigna a los sistemas educativos viene plagada de dificultades que hacen compleja la tarea: el nuevo perfil de los adolescentes, los cambios producidos en el contexto de las familias o la creciente influencia de elementos no formales en la educación, esencialmente de las nuevas tecnologías. A esas dificultades cabe añadir otras de características más recientes, como los movimientos migratorios, que complican más aún el logro de esa meta básica de toda sociedad desarrollada: «*conseguir una educación para todos y de calidad*».

Para alcanzar ese objetivo se requiere una visión amplia, en altura, de los objetivos y de los procesos necesarios, de la movilización de recursos económicos y humanos, pero también la definición de valores en una tarea que debe ser multidimensional y que, finalmente, se acaba concretando en los resultados educativos. Pero esas grandes líneas deben definirse también a ras de suelo, sobre el terreno, descendiendo a los niveles del centro y del aula para dar sentido y concreción a ese planteamiento general.

El trabajo que presentamos aquí es, en esencia, fruto de una experiencia docente de varios años —y que sigue en marcha— destinada a dar solución a algunos malos resultados de nuestro Instituto «Mariano José de Larra», situado en el madrileño barrio de Aluche. Creemos que nuestra situación no es muy diferente de la de tantos otros centros de Secundaria. Nuestro Plan de Mejora, cuyas bases y resultados se describen más adelante, ha sido, pues, un intento de hacer frente a determinados problemas docentes. Nuestra intención es mostrar la senda que hemos recorrido por si pudiera ser de provecho a algún otro centro o a otros profesores que estén animados a mejorar su tarea.

Pero no hemos trabajado al azar o sin unas referencias claras en torno a las que encajar las decisiones que íbamos adoptando. Partimos de una reflexión sobre la situación del sistema educativo español en este comienzo de siglo. Dicha reflexión se presenta, con un cierto orden, en el primer capítulo de esta monografía, *Un paseo por el sistema educativo*. En el capítulo 2 se explica cómo fueron los comienzos de nuestra experiencia y *Nuestro intento de solución*. Los capítulos 3, 4, 5 y 6 se dedican a explicar, de forma detallada, el desarrollo del Plan en distintos cursos escolares y diferentes niveles educativos, y a comentar las decisiones que hemos ido adoptando, los pasos dados, las dificultades que han ido surgiendo y los resultados académicos y de convivencia que hemos obtenido. En el capítulo 7 se presenta lo esencial de las conclusiones a las que hemos llegado después de estos años de trabajo y sobre la base de sus resultados. Al final, se incluyen unos Anexos con parte del material auxiliar que hemos elaborado para el desarrollo de nuestro Plan.

1 *Un paseo por el sistema educativo*

LUCES Y SOMBRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Aunque no es éste el lugar para un estudio pormenorizado del sistema educativo español, sí es conveniente analizar, aunque sea de forma somera, algunos aspectos que nos parecen importantes para detectar el origen de determinadas situaciones educativas o sociales que nos afectan o que, como la implicación de las familias, resultan imprescindibles para conseguir esos objetivos de calidad que señalábamos más arriba.

Hay una idea generalizada de que la enseñanza en España no va muy bien. Y esta idea existe tanto en amplios sectores de la opinión pública como entre los docentes. Los datos que nos comparan con indicadores nacionales e internacionales también lo confirmarían. Un 36% del alumnado no termina la ESO a la edad estipulada de 16 años, es decir, no llegan a las metas previstas o lo hacen con cierto retraso.

Entre los datos más significativos cabe destacar, según los informes de la Unión Europea y de PISA, que entre un 27% y un 33% del alumnado no logra superar la Educación Secundaria; un 23% no llega a los conocimientos mínimos en Matemáticas y Lengua y apenas un 10% entra dentro de los niveles de excelencia, frente al 16% que se da en Francia o las tasas superiores al 20% en Finlandia y otros países nórdicos.

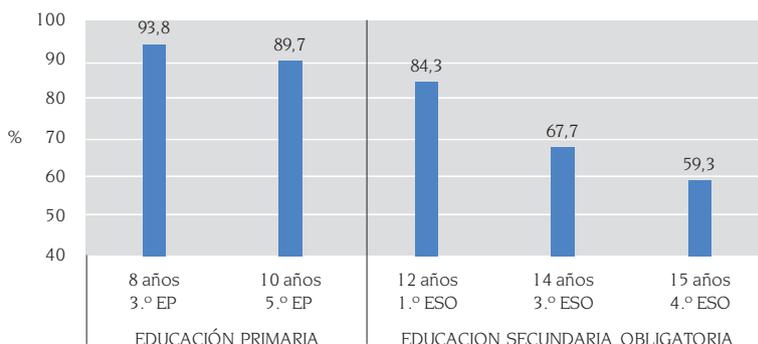
También es necesario señalar la rigidez del sistema, que puede ser más una fuente de problemas que una vía de solución; a modo de ejemplo, en nuestro país, a muchos alumnos «objetores escolares» que no tenían ninguna posibilidad de titular en ESO, la normativa les obligaba a permanecer en las aulas hasta los 16 años en una situación que bien podría calificarse de fraudulenta. Fraudulenta para ellos, al tener que permanecer en los centros de secundaria 1 ó 2 años sin posibilidades reales de aprobar y privarles al tiempo de opciones alternativas; y fraudulenta para el resto de los compañeros, que debían resignarse a los problemas de disciplina que con frecuencia se producían en las aulas por este motivo. La mera puesta en funcionamiento en el último año de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) está permitiendo dar alguna salida a estos alumnos.

Las tasas de idoneidad¹, en diferentes edades de los alumnos, muestran el grado de avance —o de retraso— académico del alumnado durante la escolaridad obligatoria.

En la Comunidad de Madrid, en el curso 2005-2006, el 93,8% de los alumnos de 8 años estaban matriculados en tercero de Educación Primaria, curso teórico correspondiente a esta edad; a los 10 años la tasa de alumnos en quinto de esta etapa era 4,1 puntos porcentuales más baja (89,7%). En las edades de Educación Secundaria Obligatoria las tasas de idoneidad iban disminuyendo según aumentaba la edad; así, un 84,3% de los alumnos de 12 años cursaba primero de esta etapa educativa; un 67,7% de alumnos de 14 años, tercero, y un 59,3% de alumnos de 15 años estaba matriculado en cuarto. Por lo tanto, los retrasos más amplios se dan entre los 12 y los 14 años, y entre los 14 y los 15 años; entre esas edades la idoneidad desciende en ambos casos, 16,6 y 8,4 puntos porcentuales, respectivamente. Ver figura 1.

¹ La tasa de idoneidad de una edad se define como el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente se cursa a esa edad.

Figura 1
Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años del alumnado de la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006

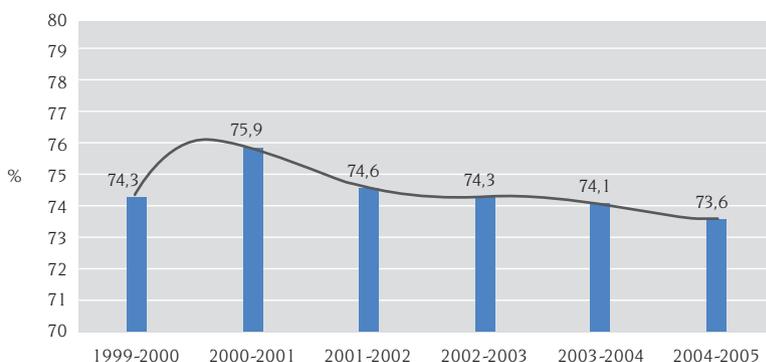


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Sistema estatal de indicadores 2007*. Instituto de evaluación (MEPSyD).

Por ello, parece razonable preguntarse por qué tantos alumnos no superan los niveles establecidos y por qué los mayores índices de fracaso y abandono se producen en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria

En Educación Secundaria Obligatoria el índice de fracaso escolar aumenta gravemente, sobre todo en los últimos años. Dicho índice se obtiene a partir de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria, que se define como la relación entre el alumnado que termina con éxito la ESO con el total de la población de la «edad teórica» de comienzo del último curso de dicha enseñanza (15 años). La tendencia en los últimos años, de la tasa bruta de graduación en ESO, tal como se muestra en la figura 2, es moderadamente a peor.

Figura 2
Evolución de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid. Cursos desde 1999-2000 hasta 2004-2005



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Sistema estatal de indicadores 2007*. Instituto de evaluación (MEPSyD).

La persistencia de indicadores negativos pone de manifiesto algo más que síntomas leves. Existen, en nuestra opinión, deficiencias y problemas de fondo.

DEMASIADOS CAMBIOS LEGISLATIVOS Y Poca REFLEXIÓN CRÍTICA

El sistema está sometido a un continuo cambio legislativo que dificulta el trabajo bien planificado a largo plazo. Parece que la educación ha sido más un tema de confrontación política que un elemento de consenso general con unas bases sólidas, compartidas y duraderas. Pero estos múltiples desarrollos legislativos recientes en España han tenido unos puntos de partida muy similares desde un plano teórico. Y este modelo, para muchos docentes, está muy lejos de ofrecer soluciones eficaces a los problemas educativos españoles. Más bien parece una parte del problema antes que una solución. Se echa de menos una evaluación crítica en profundidad del propio sistema, de los resultados en ciclos de tiempo cortos, medios y largos y de las bases teóricas que lo han cimentado; lo que, por cierto, sería coherente con los propios principios de autoevaluación. En definitiva, una reflexión en profundidad acerca de la situación de la educación en España, más allá de los lamentos puntuales cada vez que aparecen resultados negativos de pruebas nacionales o internacionales.

Y, sin embargo, desde una perspectiva amplia de lo que debe ser la política educativa del país, tal vez se debería producir una reflexión y una definición del modelo educativo, del tipo de alumnos de los que partimos y del tipo de ciudadanos que queremos para nuestra sociedad: una idea clara del punto de partida y de adonde queremos llegar. Idea que sea asumida por todos los sectores sociales implicados, a partir de la cual se puedan establecer unos objetivos precisos y claros, así como los medios necesarios para su realización.

Resulta evidente que las principales demandas docentes deben ser asumidas directamente por el sistema educativo, pero no sólo por él. Es preciso abordar como un reto colectivo la tarea de educar, tomando las medidas necesarias para que todos los sectores sociales implicados, con la familia a la cabeza, asuman su tarea. En ese sentido, la escuela puede llegar a ser un ejemplo social y extraer de ella lecciones aplicables a otros contextos. Pero la realidad es que, lejos de ser ese modelo referencial, los centros carecen en estos momentos del necesario respaldo para cumplir siquiera sus funciones básicas.

EL MODELO EDUCATIVO FINLANDÉS

El Informe PISA presenta al sistema educativo finlandés como modélico. No sería riguroso pretender hacer una comparación con el sistema español, pues somos conscientes de las enormes diferencias que existen entre ambos países: población, importancia de los alumnos inmigrantes —sobre todo en la pública—, etc.; no obstante, puede tener sentido conocer las claves de dicho sistema para rastrear las pistas sobre los motivos de su éxito, y, en la medida de lo posible, sacar algunas conclusiones válidas para nuestra propia experiencia docente.

a) Más inversión pública

Finlandia (Ruiz, 2007) dedica un 42% más de gasto público para educación en relación al PIB, y un 18,2% más por alumno en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). En su práctica totalidad, los centros son de titularidad pública (94%).

b) Los profesores, pieza clave

El sistema da una importancia central a la figura del profesor, a su formación, al prestigio de la profesión y a la autoridad que posee. Su buena formación técnica garantiza unos excelentes resultados pero, además, han de tener una buena formación específica en Pedagogía.

El acceso a la licenciatura les requiere superar un difícil proceso de selección, según el Informe PISA. A modo de ejemplo, en una de las facultades de Pedagogía sólo fueron admitidos para el curso 2001, 96 candidatos de los 1.571 que se presentaron para licenciarse en Educación.

En la cultura finlandesa la profesión docente ha sido una de las más importantes de la sociedad y, por consiguiente, se han destinado muchos recursos para su formación. Tratan de asegurar que las personas competentes quieran trabajar como profesores, que la enseñanza sea de alta calidad y que todos los alumnos tengan acceso a esa enseñanza excelente.

c) La escuela inclusiva como modelo

No es sólo un sistema, sino una cuestión de filosofía y práctica educativa que subraya que la escuela es para todos los alumnos y que ha de adaptarse a las necesidades de cada uno de ellos. La educación pretende ser válida para grupos heterogéneos de alumnos. Incluso se tienen en cuenta los intereses y preferencias de los propios alumnos a la hora de seleccionar los contenidos, libros, estrategias y métodos de aprendizaje e instrumentos para la evaluación.

d) Importancia de la función tutorial

El modelo finlandés otorga una función primordial a la labor de tutoría, que facilita un seguimiento estrecho del alumno, la detección de posibles problemas y las vías adecuadas de apoyo.

Para nosotros este aspecto es fundamental y nuestra línea de trabajo va precisamente en esa dirección.

e) Alto grado de autonomía

Los centros educativos poseen un alto grado de autonomía respecto a las prácticas pedagógicas y curriculares. Los resultados de PISA así lo confirman y revelan que el poder de decisión de los equipos directivos sobre el proyecto de centros es muy amplio, así como el de los profesores en sus programaciones curriculares.

f) Consenso social y político

Consenso social y político excepcionalmente amplio en torno a las principales líneas de la política nacional de educación, lo que ha dado una gran estabilidad al sistema.

Tabla 1
Indicadores educativos. España vs. Finlandia

Indicador	España	Finlandia
Abandono escolar prematuro	30%	10%
Porcentaje de enseñanza pública	70%	94%
Horas diarias dedicadas a deberes	2 horas	Media hora
Horas lectivas desde los 7 hasta los 15 años	7.700	6.100
Vacaciones de los profesores	16 semanas	13 semanas

Fuente: www.forumlibertas.com

EL CASO ESPAÑOL

A diferencia de Finlandia, en España, tal como hemos señalado anteriormente, partimos de esa falta de consenso social y político que ha caracterizado al sistema educativo en los últimos 20 años.

Si bien es cierto que el modelo es similar, el de escuela inclusiva, lo cierto es que se ha aplicado de un modo totalmente distorsionado. El concepto de «inclusión» que procura dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos, atendiendo a su diversidad con los medios técnicos y humanos adecuados, atiende desde luego a los alumnos con mayores dificultades y en situaciones sociales y familiares complicadas, pero también pretende dar respuesta a los alumnos estándar y a los excelentes, y eso ha permitido, en el caso de Finlandia, un alto nivel de alumnos con resultados óptimos. Sin embargo, en España se ha entendido la diversidad sólo desde un ángulo, el que tiene que ver con los alumnos más difíciles. Consecuencia de ello es que nos encontramos con que la mayor parte de los recursos materiales y humanos van destinados a este tipo de alumnos y que los centros educativos están corriendo el riesgo de convertirse en «centros asistenciales».

Si comparamos al profesorado español con el finlandés en Secundaria, constatamos que el nivel de titulación académica no es muy diferente. Lo que realmente cambia es la selección y la formación pedagógica y didáctica, formación que hasta ahora se ha resuelto de una manera poco seria a través de los CAP (Centros de Apoyo al Profesorado). No creemos que esto tenga que ver directamente con la escasa valoración social que tenemos los profesores, pero la alta valoración de que gozan en Finlandia aquí se torna en una falta de respeto de la sociedad hacia nuestra profesión.

LA IMPORTANCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Se tiende a pensar que el éxito o el fracaso de los alumnos de un determinado centro educativo tiene que ver con las condiciones sociales y familiares de las que parten. Desde esta perspectiva, hace unas décadas el autor americano Coleman, puso en cuestión algunos principios sobre la efectividad de los centros educativos. De forma abreviada defendía (Coleman *et al.*, 1966) la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Que poco se podía hacer desde los centros y en general desde el sistema educativo para mejorar los resultados de los alumnos, ya que, tras un exhaustivo estudio de campo, concluía que existía un condicionante previo que pesaba de forma determinante: la situación social y económica de las familias. La calidad de la enseñanza y los medios disponibles en un centro no parecían guardar una relación clara con el rendimiento

académico; la única variable que podía explicar, por sí sola, las diferencias de resultados entre los alumnos y entre las escuelas era el nivel socioeconómico de los padres.

El debate que se inició a partir de estos datos permitió analizar con detalle las razones del éxito o del fracaso de algunos centros. Porque la realidad ponía de manifiesto que había escuelas que obtenían buenos resultados académicos con alumnos de bajo nivel socioeconómico. Las experiencias de numerosos profesionales parecían contradecir, asimismo, una visión tan pesimista acerca de los centros educativos. De forma especial merecen ser citados los movimientos de *Escuelas Eficaces* que durante las décadas de los 80 y 90 se desarrollaron primero en los países anglosajones y posteriormente en muchos otros países, con resultados empíricos demostrados. Sus puntos de partida (Sammons, 1998) se podrían resumir en:

- Normas y metas compartidas y claras.
- Expectativas elevadas sobre los alumnos y sus posibilidades.
- Elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
- Búsqueda y reconocimiento de unos valores propios.
- Liderazgo profesional de la dirección.
- Clima de aprendizaje.
- Profesionalidad de la docencia y organización eficiente del profesorado.
- Apoyo activo y sustancial de la administración educativa.

De características no muy distintas, las *Escuelas Aceleradas* han tenido asimismo una gran implantación en centros estadounidenses en los últimos 25 años, «partiendo de una pedagogía del esfuerzo, que pretende inculcar en los niños y en los adolescentes la creencia de que la aptitud puede mejorarse mediante el trabajo personal y la perseverancia, de que la capacidad intelectual del individuo no es algo estático sino dinámico y que cambia con el tiempo» (Rupérez, 2007). Lo cual requiere fomentar en los alumnos hábitos intelectuales mediante una pedagogía que les haga adquirir la capacidad de aprender con facilidad.

Lo que estas experiencias vienen a demostrar es que el trabajo, tanto o más que la aptitud, es lo que influye de forma primordial en los resultados del aprendizaje. Ése sería el aspecto clave de los buenos resultados en los ejemplos citados.

Más recientemente se ha puesto de manifiesto, a partir de los estudios del Informe PISA, que los centros de enseñanza pueden generar importantes diferencias en la orientación del rendimiento educativo. Y la realidad viene demostrando que existen diferencias importantes en los resultados entre distintos países con situaciones sociales y económicas parecidas. E incluso entre centros. Los alumnos pueden conseguir sus objetivos en un entorno positivo de aprendizaje que tenga entre sus objetivos fundamentales la consecución de esos buenos resultados. PISA muestra que los estudiantes y las escuelas rinden mejor en un clima caracterizado por las altas expectativas y la predisposición al esfuerzo, el disfrute con el aprendizaje, un clima de fuerte disciplina y unas buenas relaciones entre alumnos y profesores.

Es indispensable una amplia autonomía para los centros con el fin de tomar decisiones que les permitan obtener los mejores resultados. Para Andreas Schleicher, uno de los responsables de los informes PISA, la autonomía no supone que cada centro haga lo que quiera, sino que pueda marcar unos objetivos y tener la flexibilidad necesaria para lograrlos con los apoyos necesarios. Son los centros los que deben valorar las distintas alternativas para conseguir una enseñanza de calidad para todos sus alumnos.

Si pretendemos conseguir unas escuelas de éxito, se debe desarrollar con rigor un proyecto educativo claro y dirigido a la mejora de los resultados, orientado a todos sus alumnos y en el que

se vea implicada la comunidad educativa. Una vez elegida la vía que se considera más adecuada, ha de negociarse y acordarse con la Administración educativa para que exista un trabajo común, un apoyo y una evaluación constante.

La mediocridad no puede ser de ninguna manera un objetivo del sistema educativo. Luchar contra el fracaso escolar deberá ser una tarea colectiva, que implique a las administraciones y con procedimientos que permitan a los centros y a los profesores obtener lo mejor de sus alumnos mediante el interés y el estímulo hacia el estudio.

EL ENTORNO FAMILIAR Y LA ESCUELA

No es fácil hacer una valoración precisa de la actitud de los padres hacia el funcionamiento escolar de sus hijos y acerca de su propia implicación en la tarea de educar. Esta cuestión se presta más a opiniones que a un estudio en regla. El más completo tiene ya unos cuantos años², pero contiene datos que consideramos que siguen plenamente vigentes. Afirma que una amplia mayoría de los padres y madres españoles están satisfechos con el funcionamiento escolar de sus hijos, y la valoración que hacen de su rendimiento es alta: la cuarta parte la juzgan «muy buena», casi la mitad «buena», algo menos de la cuarta parte «regular» y sólo un 6% «mala».

Hay algo, por tanto, en todo esto que no encaja. Si, como sugieren claramente los datos sobre rendimiento, tenemos tasas de fracaso escolar que rondan el 30% a los 16 años³, ¿cómo es posible que menos del 25% de los padres y madres digan que sus hijos van sólo «regular», y que únicamente el 6% admita una situación de verdadero fracaso? Es difícil luchar contra un problema que no se reconoce y afrontar el fracaso escolar cuando, en el seno de las familias, no se admite su existencia, al menos en las proporciones reales. Por eso tiene sentido saber algo más sobre las familias españolas en estos comienzos de siglo XXI.

En un interesante trabajo sobre la situación de las familias en España, llevado a cabo por Meil Landwerlin⁴, se señala que en los últimos años las relaciones intergeneracionales se han modificado profundamente dando lugar a unas pautas que justifican lo que Meil califica como familia negociadora.

Esta familia actual se caracterizaría por unas relaciones con menor jerarquía que en el pasado, con unas normas de convivencia mucho menos rígidas, y que, por lo demás, son cuestionadas de forma sistemática por los hijos. Éstos exigen, además, un tratamiento en plano de igualdad al de sus padres, poniendo en duda la legitimidad de las normas establecidas.

El principio de autoridad de los padres, que podemos encajar en el concepto de «respeto», habría sido sustituido por el de «confianza», con la consecuencia de reducir la distancia social entre padres e hijos, facilitando que se pongan en entredicho de forma sistemática las normas que regulan la convivencia.

Hay que entender que este tipo de familia negociadora tiene aspectos democráticos y positivos. Por ejemplo, desde una perspectiva feminista, ha favorecido la igualdad de derechos de las mujeres. Pero junto a esto, también «ha dado lugar a la aparición de nuevas generaciones de hijos consentidos, educados en el hedonismo y en valores *light*, con dificultades para asumir compromisos, superar la frustración de sus expectativas y diferir la satisfacción de sus necesidades» (Meil., pág. 39).

² Elementos para un diagnóstico del sistema educativo (INCE-MEC, 1996).

³ Instituto de Evaluación. Resultados 2007. MEPSyD.

⁴ Gerardo Meil Landwerlin. *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona. 2006. www.fundacion.lacaixa.es.

Rompiendo tópicos, debemos decir que son pocos los casos de padres que hacen dejación clara de sus responsabilidades. Más bien constatamos que muchos no saben cómo ejercer su tarea y cómo enfrentarse a unos adolescentes complicados. Desde luego hay padres que parecen rendirse muy pronto a los planteamientos de sus hijos, pero en muchos casos hemos sido testigos de serios intentos de encauzar hijos difíciles sin conseguirlo.

No cabe duda de que la inmensa mayoría de las familias consideran la educación de sus hijos como una tarea de primer orden, incluyendo la formación en valores de tolerancia, respeto a los demás y responsabilidad, y que se esfuerzan por inculcarles valores relacionados con el «éxito social», a través del esfuerzo individual y el trabajo. Pero hay, según Meil, una minoría relativamente importante (alrededor de un 20%) que no considera fundamental destacar el «esfuerzo en el trabajo» ni otros valores que podrían relacionarse con ello.

¿Hasta qué punto los padres se implican activamente en las tareas directas de estudio de sus hijos? Desde nuestra experiencia, son muy pocos los que lo hacen y para Meil no es una práctica generalizada ni de lejos. Sólo la mitad de los padres reconocen que lo hacen de forma continuada, y la proporción disminuye con la edad, cuando con la edad precisamente aumenta el número de suspensos. De hecho, «hay al menos un 14% de padres que hacen dejación clara de sus responsabilidades educativas. Esta dejación es lamentablemente mayor entre padres con niveles culturales bajos, pero se da en todas las clases sociales y en todos los tipos de familias».

El entorno familiar influye, por tanto, en el éxito escolar y, aunque los datos del Informe PISA muestran que un rendimiento pobre en la escuela no es consecuencia automática de un entorno socioeconómico desfavorecido, los datos anteriores sugieren que el ambiente familiar parece influir poderosamente en el rendimiento.

Estos debates y estudios sobre la influencia de los centros y de las familias en el rendimiento escolar vienen muy al caso de nuestra experiencia en el Plan de Mejora. Por un lado consideramos que el centro influye poderosamente en los resultados, entendiendo por tales no sólo las calificaciones, sino todo el conjunto de experiencias, valores, normas, modelos de comportamiento y ejemplos que el alumno incorpora a su patrimonio personal. Y esto es especialmente importante si consideramos que, para un buen número de alumnos, el Instituto es de los escasos lugares donde debe acatar normas claras, cumplir horarios rígidos, respetar sin discusión a «los otros»; la clase es también de los raros sitios en donde puede escuchar explicaciones argumentadas de distintas materias y con un vocabulario de registro culto, donde se cuida lo bien hecho y se valora con calificaciones el trabajo individual. No existe otro lugar que reúna esas características. Por eso consideramos que el centro educativo sí es determinante en la consecución de una enseñanza de calidad, que no todos los centros son iguales y que, tal como demuestra la experiencia acumulada por el movimiento de las *Escuelas Eficaces*, un proyecto de centro bien definido y orientado hacia la consecución de resultados, genera alumnos mejor preparados para los retos sociales que les esperan.

¿Y las familias? El informe de Coleman citado sigue teniendo una enorme vigencia y no carece de razones desde nuestro punto de vista. El peso del ambiente familiar en el proceso de formación de los alumnos es enorme, en lo bueno y en lo peor. Pero, a diferencia de las conclusiones de ese autor, consideramos que sí es posible hacer cosas, que el centro puede reforzar comportamientos positivos y ofrecer oportunidades en los casos en los que el ambiente familiar es más complicado. El desarrollo de los alumnos se ve favorecido por el trabajo conjunto de padres y profesores. La buena conexión de ambos se retroalimenta generando distintas fuerzas que convergen en la dinámica escolar y en la marcha del alumno. De ahí que uno de los elementos en los que se basa nuestro plan de trabajo sea la colaboración de las familias en los términos que explicamos más adelante.

2 *Nuestro intento de solución: el Plan de Mejora*

Viendo cómo están las cosas, lo que sorprende es comprobar cómo apenas han existido en España intentos prácticos de modificar la situación en los últimos años. Las experiencias que se han llevado a cabo en numerosos países en torno al movimiento de «Escuelas Eficaces» y otros citados, aun teniendo en cuenta resultados muy distintos (Roger Slee, 2001), han tenido muy poco eco aquí. Parece como si los efectos de la aplicación de la LOGSE y las normativas que la siguieron hubieran dejado una especie de resaca y una vacuna de larga duración contra cualquier tipo de experiencia innovadora entre los docentes.

Desde nuestra perspectiva hemos considerado que este círculo vicioso en el que se mueve el sistema educativo puede modificarse para mejor si utilizamos los datos y las experiencias que hemos señalado para darle la vuelta a la situación.

Sabemos que la educación desborda ampliamente el marco de los centros educativos y que éstos se insertan en un contexto más amplio en el que intervienen numerosos agentes de educación, formales y no formales. Pero el núcleo básico del proceso educativo lo constituyen el propio alumno, el instituto y la familia. Y sobre eso intervenimos. En lo demás no podemos hacerlo. Son otros los implicados.

En relación con los alumnos, creemos que sí son responsables de su propia educación. Son ellos mismos quienes han de desarrollar los aspectos fundamentales de su personalidad, tal como afirma Víctor Pérez-Díaz (*La educación general en España*, pág. 343). No es desde fuera sino desde dentro desde donde maduramos cada uno de nosotros. Tal vez lo que como docentes podemos hacer es ayudar para que el vuelo que emprenden nuestros alumnos sea largo. En ese sentido, la experiencia de los Centros Públicos Prioritarios que se inició en la Comunidad de Madrid en 2005, a pesar de sus limitaciones, ha constituido un ejemplo muy positivo.

Cuando en octubre de 2006, con el curso ya comenzado, nos propusieron incorporarnos a este Plan, se nos abrió la posibilidad de abordar algunos problemas del centro, de cuya existencia éramos plenamente conscientes y sobre los que habíamos reflexionado y debatido muchas veces, pero a los que nunca terminábamos de enfrentarnos de una manera práctica. Estos problemas incluían unas instalaciones con 30 años de antigüedad que comenzaban a presentar deficiencias y carencias notables, una convivencia que, a base de un esfuerzo continuo por parte de profesores y jefes de estudios, lográbamos evitar que se deteriorara más, pero no que mejorara y especialmente unos resultados académicos que seguían un paulatino pero constante descenso directamente relacionado con una actitud, cada vez más extendida entre los alumnos, de dejación de la responsabilidad que inevitablemente les corresponde en su propio aprendizaje, nos preocupaba especialmente.

La incorporación al Plan nos obligó a hacernos una pregunta muy simple, pero básica a la hora de encontrar solución a estos problemas: ¿Cuáles eran nuestras necesidades?. Responderla implicaba plantearse tanto los objetivos que deseábamos alcanzar como los recursos de los que disponíamos y de los que carecíamos para lograrlo.

Aunque en ese momento no nos detuvimos en una elaboración teórica que hemos tenido que ir desarrollando con posterioridad, sí que teníamos claros los principios básicos que debían regir nuestra tarea y los tuvimos presentes en los debates sobre las cuestiones prácticas de aplicación del Plan, pero de entrada nos preocupó más cómo afrontar la responsabilidad de gestionar los recursos que se nos ofrecían de un modo eficaz y poder así dar cuenta de su utilización mediante unos resultados que fueran objetivamente comprobables.

El proyecto se preveía para cuatro años, durante los cuales teníamos oportunidad de recibir una serie de recursos extra para atender a las necesidades que consideráramos que el Centro debía atender para mejorar sus prestaciones al final de ese período. Nuestras solicitudes incluyeron medios materiales para renovar algunas instalaciones que en ese momento presentaban importantes deficiencias, pero desde el primer momento el planteamiento que teníamos *in mente* nos llevó a centrar nuestro análisis de necesidades en los recursos humanos. ¿Qué cambios debían hacerse en la organización del centro para hacer más eficaz la labor de los profesores, más positiva la actitud de los alumnos y más activa la participación de las familias?

En un principio no nos resistimos a la tentación de marcarnos una amplia lista de objetivos. Pero pronto nos dimos cuenta de que las cosas había que hacerlas de otra manera. Si queríamos incorporar de forma paulatina a la mayor parte del profesorado y del alumnado, debíamos empezar de una forma muy sencilla: pocos objetivos, pero claros y de resultados evaluables; pocos alumnos en la primera fase para que pudiéramos controlar todo el proceso y hacer un seguimiento cercano de las medidas que pensábamos aplicar. Era evidente que al principio la tarea afectaría sólo a unos cuantos profesores y unos pocos grupos de alumnos, de forma que los esfuerzos pudieran concentrarse en lo que nos habíamos propuesto de forma preferente: mejorar las notas de los alumnos.

¿Cuáles eran nuestros puntos fuertes? Sin lugar a dudas, partíamos de un claustro de profesores con buenas relaciones y un buen clima de trabajo. A modo de ejemplo, el Plan fue aprobado con sólo dos abstenciones. Por otro lado, el Equipo Directivo estaba bien compenetrado y dispuesto a liderar el proyecto. El alumnado, por su parte, era receptivo a los planteamientos de dicho Equipo.

También teníamos nuestros puntos débiles: nuestra propia inexperiencia en el desarrollo de un proyecto complejo que comprometía a estamentos variados y con actitudes muy diversas; las dudas de una parte del profesorado que, al empezar un proyecto así, tenía ciertas prevenciones; la desmotivación de algunos alumnos para adoptar una actitud de trabajo y responsabilidad y, por último, la falta de colaboración de buena parte de los padres, que por razones de horarios o incapacidad para ejercer la autoridad familiar, no acompañan al Instituto en la formación de sus hijos.

Lo que no nos imaginábamos era que, sin apenas percibirlo, nos estábamos embarcando en una aventura apasionante y, de alguna manera, incierta en la que unos pocos cambios han ido trayendo de la mano otros nuevos, algunos buscados otros imprevistos, pero que, en cualquier caso, nos han permitido salir del estancamiento en que parecía encontrarse el Instituto y romper con la sensación de impotencia que hasta ese momento impregnaba nuestra tarea como docentes.

UNA OPCIÓN ESTRATÉGICA: EMPEZAR CON 3.^{er} CURSO DE ESO

Con la idea de concentrar los esfuerzos en unos objetivos limitados y teniendo en cuenta que nos incorporábamos al Plan con el curso empezado, nos pareció razonable que el Plan se implantara en ese primer año en un solo nivel. El Equipo Directivo consideró que el nivel con el

que se debía comenzar a trabajar era tercero de ESO, ya que aquí se concentraban una serie de problemas específicos que nos parecía urgente afrontar y cuya mejora podía tener repercusiones importantes en años sucesivos. En los últimos años había sido el nivel con peores resultados académicos y mayores problemas disciplinarios. Situación que se agravó en ese curso escolar con la supresión de uno de los grupos que suponía una mayor concentración de alumnos repetidores o PIL por aula.

Nuestro reto era frenar esa tendencia negativa a la que era previsible se sumaran alumnos con objetivos académicos no muy claros ofreciéndoles pautas para hacerles responsables de su propio aprendizaje.

La inversión de esfuerzo no sólo beneficiaría a los alumnos de ese nivel, sino que nos aseguraría un número aceptable de alumnos que tuviera sus miras puestas en continuar estudios de Bachillerato.

LOS MEDIOS CON LOS QUE CONTÁBAMOS

El elemento motor del Plan de Mejora, en un primer momento, fue el Equipo Directivo y el primer paso a dar era unificar puntos de vista dentro del propio Equipo e implicar a todos los miembros en el proyecto, tomando decisiones tales como concretar las tareas de cada miembro; planificar la estrategia general a seguir; dar pautas a los tutores para establecer grupos dentro de cada clase, por niveles, a fin de llevar a cabo actuaciones diferenciadas según las necesidades de los alumnos; comprometer a los alumnos en su mejora personal a través de la firma de un contrato con unos compromisos según sus propias características; organizar reuniones con los padres para coordinar el trabajo con ellos y, lo más importante, implicar a los profesores.

El segundo elemento en el que debíamos apoyarnos eran los profesores. Nos parecía que la mejor forma de incentivarlos no era abrumarlos con tareas añadidas a su trabajo. Era mejor que cada profesor, cada departamento, llegara a entender que resulta más eficaz y más atractivo trabajar dentro de un plan que de forma aislada. Pero eso requiere evidencias y hechos comprobados en el día a día y en las notas. Y la evidencia llegó cuando empezó a notarse una mejora en el ambiente de trabajo en clase, lo que permitió que los profesores aprovecharan mejor su tiempo, perdieran menos energía en la resolución de conflictos y así mejorar el rendimiento. Eso también era la base de un trabajo docente más digno. Y así lo percibieron los profesores.

Nuestra idea era conseguir que para el segundo año hubiera una implicación directa y explícita del profesorado y se estaba consiguiendo con bastante antelación: a fines del primer año de aplicación, la inmensa mayoría del profesorado estaba interesada en colaborar con el proyecto. Los profesores de los terceros de ESO habían tenido reuniones específicas para hacer un seguimiento del plan en los intermedios de cada trimestre: durante varias horas en horario de tarde, decenas de profesores han debatido de forma amplia y abierta sobre cómo mejorar en nuestra tarea, hablando de educación y de cómo conseguir ser más eficaces. No es fácil encontrar ejemplos similares en muchos centros de Secundaria y eso era para nosotros un estímulo impagable.

Los tutores eran para el Equipo Directivo un elemento esencial dentro del proyecto, pero dado que lo iniciamos con el curso ya empezado, no pudimos tener margen para nombrar profesores tutores voluntarios. Sin embargo, cubrieron las expectativas que planteábamos: ayudar en la dinamización de la clase, mantener un contacto estrecho con las familias, colaborar en el control de faltas y en el uso de la agenda.

En el mes de marzo se nos concedió un profesor como Coordinador de tutores del proyecto. Desde el primer momento fue una de nuestras solicitudes prioritarias para poder aplicar las medidas que nos habíamos propuesto, aunque fue una de las que más tardaron en ser atendidas. La llegada del nuevo profesor nos permitió liberar de horas a una profesora del centro que daba clase en varios terceros y que conocía bastante bien a los alumnos. Las funciones que en un principio se le marcaron se centraban en dos aspectos. Por un lado, proporcionar un apoyo individualizado a los alumnos con más dificultades, y, por otro, completar e intensificar la labor de los tutores ofreciendo un contacto individual y continuado con los alumnos y sus familias para ayudarlos en la concreción de sus objetivos personales y controlar y guiar los pasos dados en su consecución.

El Departamento de Orientación desempeñó también un papel importante a la hora de dar a los alumnos una información completa sobre las posibilidades de futuro que se les ofrecían según sus diferentes aspiraciones y probabilidades de promoción y titulación en ese curso y el siguiente. Buscó salidas alternativas a los alumnos que, superada la edad de escolarización obligatoria y cerradas sus posibilidades de titulación, no deseaban continuar en el sistema y gestionó la derivación hacia el Programa de Diversificación Curricular de los alumnos más motivados, pero con menos posibilidades de aprobar fuera de él, y se presentó como un premio a sus esfuerzos y una oportunidad para sacar el mejor partido de su trabajo. Incluimos así las funciones del Departamento de Orientación en el Plan de Mejora .

En cuanto a los alumnos, objeto central del proyecto, nos planteábamos que para conseguir los objetivos arriba señalados era necesario cambiar sus actitudes, su manera de percibir el trabajo y el esfuerzo, y sobre todo su forma de valorarlo y parte de este cambio suponía también una nueva dinámica de grupos que posibilitara neutralizar a los alumnos más indolentes y que convirtiese en referentes a los más trabajadores. Intentábamos que los alumnos entendieran que eran responsables de cuanto les sucediera: si les iba bien sería mérito de ellos y, si fracasaban, era su fracaso individual. Los demás sólo podíamos ayudarlos. También consideramos fundamental insistir en una filosofía del esfuerzo que debía guiar todo su plan de trabajo. Los resultados académicos serían resultado únicamente de su propia actitud.

Creíamos necesario marcarles metas individuales al alcance de cada uno de ellos con el fin de que pudieran conseguirlas en plazos razonables y poder así modificar la mala imagen que tenían, a veces, de sí mismos.

La implicación de los alumnos requería también tenerlos plenamente informados de nuestros propósitos, de que ellos iban a formar parte de un proyecto específico que pretendía mejorar notablemente sus resultados, que eso les beneficiaba de forma personal e inmediata, pero que requería, y así se lo íbamos a exigir, un trabajo añadido por su parte y que ese «extra» no sería momentáneo, sino duradero, porque queríamos que adquirieran hábitos de trabajo de forma regular, planificada y con la madurez exigible a sus edades.

Por nuestra parte les ofrecíamos ayuda y apoyo en varias direcciones, y estímulos para que encontraran resultados prácticos como consecuencia de su mayor dedicación, pero que el mejor premio era su propio éxito y, su peor sanción, la certeza de no haber conseguido las mejoras esperadas.

Por último, sabíamos que todo este cambio sería más incierto sin la complicidad de los padres. Sin embargo, partíamos de una situación poco favorable: era muy complicado reunirlos con frecuencia durante el curso. En muchos casos adoptaban una actitud defensiva cuando se les pedía que asumieran sus responsabilidades, teniendo en cuenta que, además, los horarios de trabajo suelen ser muy largos y hacen difícil el seguimiento de los estudios de sus hijos.

No obstante, creíamos imprescindible su colaboración y para ello recurrimos a tres instrumentos: las comunicaciones por escrito para comentarles y sugerirles aquellas cosas que nos parecían de mayor interés; reuniones colectivas aprovechando las entregas de notas de las evaluaciones para estimular la asistencia y las reuniones individuales con las familias.

UNA PALANCA PARA LA MEJORA: EL COMPROMISO FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO

Nos pareció necesario concretar todos estos planteamientos en un documento preciso y directo. Así surgió la idea, dentro del Equipo Directivo, del *contrato* o, como preferimos llamarlo, *compromiso del alumno, la familia y el centro* (Anexo 1).

No teníamos experiencias previas sobre un documento de esta naturaleza, y tampoco nos constaba que hubiera ejemplos parecidos en otros centros, pero creímos que ese compromiso sintetizaba muchas de las propuestas que queríamos transmitir:

- Implica a las tres partes que intervienen en el proceso educativo: padres, alumnos y profesores.
- Exige objetivos comprobables tanto desde el punto de vista académico como de disciplina.
- Plantea aspectos variados de la vida académica a los cuales los alumnos debían comprometerse.
- Involucra igualmente a las familias, con cláusulas muy específicas.

La firma se desarrolla en un acto muy formal, con una puesta en escena en la que los padres y, sobre todo el alumno, sellan con su firma los compromisos que adquieren.

Este documento se firma en el centro después de que la familia lo haya discutido en casa. Se convoca a una reunión en la que están presentes el alumno, sus padres, el tutor y un miembro del Equipo Directivo o bien un coordinador de tutores. Durante 30 ó 40 minutos todas las partes analizan las características del alumno, sus dificultades y sus posibilidades. Finalmente se acuerdan los compromisos que las tres partes están dispuestas a cumplir. Sobre todo, permite hacer un diagnóstico preciso del alumno, recibir información relevante por parte de las familias y, a su vez, transmitir a los padres datos de su hijo que a veces desconocen, dándoles pautas para que puedan ayudarle en casa de forma eficaz. En definitiva, mantener un seguimiento muy estrecho de la marcha de cada alumno. Eso nos parece fundamental para poder detectar las diferentes situaciones de cada uno de ellos y pedirles un compromiso con arreglo a sus posibilidades reales.

En cuanto a los alumnos, la lectura y el acto de la firma del compromiso es una ocasión para la reflexión, para plantearse qué pretenden conseguir y qué están dispuestos a poner de su parte para lograrlo, pero en cualquier caso para hacerles conscientes de que, sea lo que fuere aquello que consigan, dependerá fundamentalmente de ellos mismos. Se trata únicamente de un paso más en el camino que están recorriendo los adolescentes desde la heteronomía a la autonomía, pero un paso que si se da con la debida atención puede ayudarles a avanzar más rápido y llegar antes a hacerse cargo de su propio proyecto académico y vital, impulsados por su propia motivación.

En efecto, la firma de estos documentos de compromiso —cuya copia adjuntamos al final del trabajo— ha servido, y así nos lo han corroborado los profesores, para que el alumno reflexione, se estimule, tome decisiones sobre su propia vida, y su familia pueda colaborar para conseguir los mejores resultados posibles y evitar en algunos casos un fracaso previsible.

Pero el contrato no deja de ser un documento frío que se archiva y puede quedar inservible. Es necesario, además, un trabajo de seguimiento, de ánimo o de crítica, de valoración permanente e incluso de presión, para que los alumnos, en definitiva, se sientan envueltos en un contexto de trabajo y de cosas bien hechas en el que no hay tregua: el modelo de referencia son los alumnos sobresalientes. Los que suspenden no son héroes a admirar, sino chicos con un problema que deben superar. Y los retos no son imposibles.

Por nuestra parte requería estar en contacto permanente con los cursos, visitarlos un par de veces por semana, interesarse por los casos más urgentes, dejar que contaran sus experiencias y sus dificultades y estimularlos, fomentando las actividades extraescolares, con apoyos escolares en horario de tarde, y premiándoles con unas taquillas individuales en cada una de las clases de 3.º de ESO.

LO QUE CONSEGUIMOS EL PRIMER AÑO. CURSO 2006-2007

La mejora de la convivencia y de los recursos materiales, objetivos del Plan de Mejora del Centro, son importantes y tienen valor en sí mismos, pero su función fundamental es crear, o contribuir a crear, un clima de trabajo y esfuerzo que permita realizar lo que consideramos es la tarea fundamental de un Centro de enseñanza: formar académicamente a nuestros alumnos, de manera que cuando abandonen nuestras aulas estén preparados para abordar estudios superiores o iniciar una formación profesional.

La mejora del rendimiento académico ha sido, pues, nuestro objetivo fundamental; para ello establecimos cuatro tipos de actuaciones:

1. Las que tienen que ver con la puntualidad, las faltas a clase y el absentismo.
2. Implicar a los alumnos en su formación estimulando el esfuerzo y el trabajo.
3. Implicar a las familias en el seguimiento del trabajo de sus hijos y en la asistencia y puntualidad a clase.
4. Ejercer un control constante a través de profesores y tutores.

Con todo ello esperábamos mejorar el rendimiento académico de los alumnos de 3.º curso de ESO.

Resultados académicos en 3.º curso de ESO

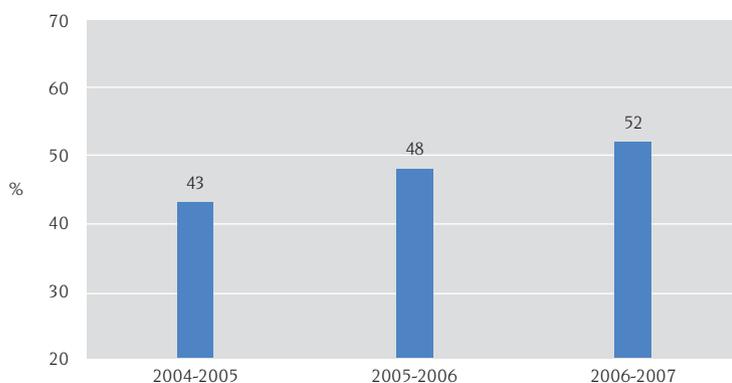
Durante varios cursos seguidos habíamos observado que los resultados de 3.º de ESO eran no sólo los más bajos del Instituto, sino alarmantemente bajos, sin necesidad de compararlos con los otros grupos. Como se ve en el cuadro adjunto, en 2004-2005 y 2005-2006, el porcentaje de alumnos que podían promocionar en junio por méritos propios, sin tener en cuenta a los «PIL» (alumnos que promocionan por imperativo legal), era tan sólo del 38% y 46%, respectivamente. Por supuesto, en ambos casos, eran los resultados más bajos si los comparábamos con los demás cursos, con unas diferencias de 7 y 10 puntos porcentuales con respecto al curso siguiente (4.º de ESO). El inicio del Plan de Mejora supuso superar ese porcentaje en 6 y 14 puntos con respecto a los años escolares inmediatamente anteriores, y 3.º de ESO dejó de ser el curso «maldito» que obtenía los peores

resultados del Instituto. También se superó casi en medio punto la nota media del año anterior y se disminuyó notablemente el número de suspensos. No conservamos estos dos últimos datos relativos al curso 2004-2005, pero debieron ser peores teniendo en cuenta el bajo porcentaje de alumnos que promocionaron.

Tabla 2
Resultados académicos en 3.º curso de ESO
Evolución desde el curso 2004-2005 al 2006-2007

	Curso 2004-2005	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007
Porcentaje de alumnos que promocionan (aprueban todo, o suspenden una o dos asignaturas)	43%	48%	52%
Media de asignaturas suspensas por alumno	3,8	3,5	2,8
Nota media final	4,62	4,93	5,37

Figura 3
Promoción de alumnos de 3.º a 4.º curso de ESO
Evolución desde el curso 2004-2005 al 2006-2007

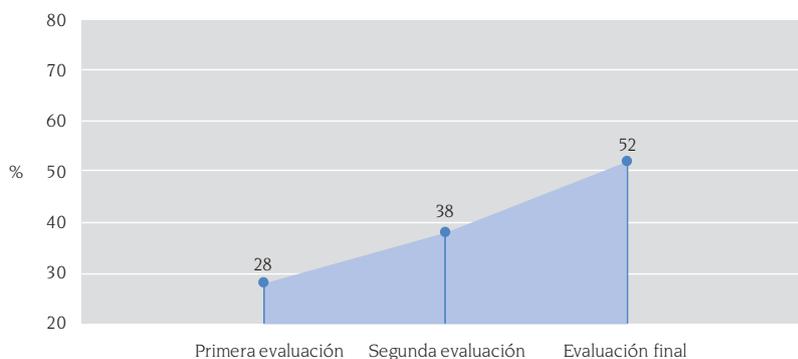


Durante el primer trimestre del curso 2006-2007 estuvimos analizando la situación y preparando las estrategias para afrontar el problema. En realidad, comenzamos a actuar a partir del mes de enero, teniendo delante los resultados académicos de la primera evaluación, que eran descorazonadores. En la segunda evaluación, los resultados empezaron a cambiar a mejor, a pesar de que la tendencia general en nuestro centro es la del «efecto valle»: bajan las notas de ésta y mejoran en la tercera. En ésta segunda evaluación habíamos conseguido que un 10% más de alumnos estuviera en condiciones de promocionar, subir tres décimas la nota media y rebajar casi una asignatura suspensa por alumno, pero el Plan está diseñado de forma que los resultados son más evidentes a medio plazo. Por ello, la mejora se hizo más palpable en la tercera evaluación: casi doblamos el número de alumnos que promocionaban con respecto a la primera evaluación; la nota media había subido 77 centésimas, y habíamos reducido los suspensos a casi la mitad.

Tabla 3
Resultados en las evaluaciones de 3.º de ESO. Curso 2006-2007

	Primera evaluación	Segunda evaluación	Evaluación final
Porcentaje de alumnos que promocionan (aprueban todo, o suspenden una o dos asignaturas)	28%	38%	52%
Media de asignaturas suspensas por alumno	5,2	4,1	2,8
Nota media	4,60	4,90	5,37

Figura 4
Porcentaje de alumnos que suspenden de 0 a 2 asignaturas en 3.º de ESO en las evaluaciones del curso 2006-2007



Resultados de la mejora de la convivencia

Los datos que constan en Jefatura de Estudios muestran que hay una tendencia que se mantiene año tras año, en la que, a medida que se avanza en los cursos, disminuyen los problemas de disciplina. Así, durante el curso escolar 2006-2007, en 1.º de ESO había 49 alumnos que dieron lugar a 145 amonestaciones y en 4.º de ESO eran 31 alumnos los que acumulan 55 partes.

Pues bien, ese curso y gracias al Plan de Mejora invertimos esta tendencia, de manera que los grupos de 3.º de ESO fueron los cursos con mejores resultados desde el punto de vista de la disciplina (excluyendo, evidentemente, los bachilleratos). De esta forma, en los 3.º de ESO hubo 24 alumnos (menos que en 4.º) con un total de 50 partes (5 menos que en 4.º a pesar de tener más alumnos).

3 *El Plan de Mejora inicia su segundo año.* **Curso 2007-2008**

OTRA DECISIÓN ESTRATÉGICA: EXTENDERLO A 1.º Y 4.º CURSO DE ESO

Con la perspectiva del nuevo curso, 2007-2008, nos planteamos ampliar la experiencia a los niveles de 1.º, 3.º y el seguimiento de los alumnos de 4.º de ESO, con los que habíamos empezado el Plan el curso anterior. Quedaría fuera del plan 2.º de ESO, con la intención de abarcar sólo un número de cursos que pudiéramos controlar de forma clara; seguíamos así nuestro planteamiento inicial de ir dando pasos paulatinamente, en la medida en que los recursos humanos y materiales nos lo permitieran.

Nuestra propia experiencia y la de muchos otros centros que han llevado a cabo planes de mejora de distinto tipo nos alertaron ante dos tipos de peligros: por una parte, marcarse objetivos excesivamente ambiciosos, lo que supone una dispersión enorme de los recursos, fundamentalmente humanos, al tiempo que hace muy difícil su seguimiento, su evaluación y, a la postre, su consecución. Este planteamiento —y esto lo hemos constatado también en las reuniones con otros centros— genera otro efecto perverso especialmente grave, el de provocar en el profesorado una sensación de frustración, al no corresponder el trabajo realizado con los resultados obtenidos. Este problema tiene mucho que ver con el segundo peligro que detectamos, la posibilidad de «quemar» al profesorado que voluntariamente, y en general, sin ningún tipo de compensación, se incorpora a estas actividades de mejora. Por ello, siempre hemos considerado que no se debía ni forzar, ni presionar a los profesores para que colaborasen con el Plan.

CREAR LA FIGURA DEL COORDINADOR DE TUTORES

A diferencia del curso anterior en el que solamente había tres grupos de 3.º de ESO, en el 2007-2008 el plan afectaba a tres niveles con un total de 12 grupos. Eso requería, inevitablemente, algo más que un grupo de profesores voluntariosos y los tutores de aula. Necesitábamos una organización diferente a la del curso pasado, eficaz y lo suficientemente ágil como para coordinar todos los recursos, hacer un seguimiento continuado de las dificultades y del grado de consecución de los objetivos, sugerir modificaciones cuando la situación lo iba requiriendo, coordinar en general el trabajo de los profesores y alumnos implicados. En definitiva, liderar este proyecto.

La base de esta nueva organización ha sido la nueva figura del Coordinador de Tutores o «Supertutor» para cada uno de los niveles afectados por el Plan. Cada uno de ellos ha tenido una compensación horaria proporcional al número de grupos de su nivel, y tenemos la certeza de que nunca unas pocas horas lectivas ha tenido una rentabilidad tan alta.

Cada Coordinador ha diseñado las medidas a adoptar en función de las características de sus alumnos, ha establecido el orden de prioridad de sus actuaciones y ha planificado las estrategias más adecuadas en un contacto estrecho y casi diario con los tutores. Han estado presentes en todas las reuniones de los equipos docentes y con los tutores de su nivel.

4 *Aplicación del Plan en primer curso de ESO*

Conscientes de que un proyecto de mejora de los alumnos es un proceso que sólo puede tener éxito contrastable a medio plazo, empezar a trabajar en la dirección que nos habíamos propuesto requiere hacerlo, de forma preferente, con los alumnos del 1.º curso.

En los grupos de 1.º de ESO se consideró desde el principio que la prioridad era, no tanto lo académico, como la convivencia y la creación de hábitos y actitudes en los alumnos. Estábamos convencidos de que si eso lo hacíamos bien, la mejora académica vendría de la mano. Por eso, el Coordinador se ha centrado en el cumplimiento de normas, con el fin de eliminar los retrasos y faltas a primera hora, la suciedad en las aulas y la presencia de alumnos en los pasillos entre clases; en la mejora de la convivencia, evitando insultos y formas de acoso mediante programas de mediación; en acabar con la sensación de impunidad ante las faltas cometidas, sancionando de forma justa y rápida. La mejora de los resultados académicos, sin embargo, no se dejó de lado y se persiguió desde el primer momento organizando los grupos, de forma que en todos existiera la posibilidad de atender a alumnos de distintos niveles de forma individualizada (aumento de las horas de compensatoria, concentración en este nivel de las horas disponibles para desdobles, etc.). A lo largo del curso se siguió prestando atención a los resultados con un seguimiento individualizado de cada alumno; dando la atención necesaria a los alumnos difíciles; siguiendo de cerca los resultados académicos; manteniendo un contacto constante con las familias; organizando la firma de los compromisos académicos y comprobando su aplicación. En fin, todo un conjunto de medidas a través de las cuales los alumnos pudieran tener conciencia de que nos importan, de que trabajamos para ayudarlos, y de que intentamos que desarrollen las mejores cualidades que poseen para llegar a ser capaces de obtener los mejores resultados posibles.

Por todo ello creemos que la atención personal a los alumnos, el seguimiento de su evolución académica y, en general, la sensación de sentirse atendidos, controlados y escuchados es, para estas edades, el elemento esencial del éxito que pretendemos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS QUE LLEGABAN DE PRIMARIA Y DE LOS ALUMNOS REPETIDORES

Cuando nos encontramos con los alumnos de 1.º que llegaban de los centros de la zona, lo primero que constatamos es que son muy heterogéneos y van desde algunos con media de 9 a algunos más que son de compensatoria y unos pocos con situaciones personales y familiares muy complicadas.

Hemos trabajado con 121 alumnos distribuidos en cinco primeros; 93 eran nuevos, de los que 57 son españoles y 36 extranjeros, y de los 28 repetidores, 4 son españoles y 24 extranjeros. Por lo tanto, son 61 españoles y 60 extranjeros.

Nuestros 27 repetidores tuvieron una media de ocho suspensos y varios de ellos con muchos partes de amonestación. En general, partíamos, por lo tanto, de un grupo heterogéneo considerado desde diferentes perspectivas.

PROBLEMAS QUE DETECTAMOS Y NOS PROPUSIMOS SOLUCIONAR

Por la experiencia de otros cursos, sabíamos que debíamos solucionar dos tipos de problemas: los que afectan a la convivencia y disciplina, y los que tenían que ver con el rendimiento académico. Entre los primeros se presentaban como problemas fundamentales el excesivo número de retrasos y faltas a primera hora (figura 5), la suciedad en las aulas, el hecho de que los alumnos estuvieran en los pasillos entre clase y clase, con los problemas que eso ocasiona, y las peleas e insultos entre ellos, que hacen que el ambiente sea más inseguro y violento; en fin, importantes dificultades de convivencia causados por algunos alumnos con serios problemas de comportamiento y con situaciones familiares y personales muy complicadas y también un porcentaje demasiado alto de alumnos caprichosos, indisciplinados, desordenados y poco trabajadores.

En relación a los problemas académicos es necesario señalar que los resultados fueron bastante malos en el curso anterior (2006-2007), pudimos constatar que: había una cifra muy alta de suspensos totales (media de 4,3 suspensos por alumno), que había demasiados alumnos que habían repetido primero por tener tres o más suspensos en la evaluación final (de 78 alumnos nuevos tenían que repetir 34, es decir, el 44%), que estos repetidores sacaron muchos suspensos y convendría que pasaran a segundo con el menor número posible de asignaturas pendientes (27 alumnos sacaron 216 suspensos, una media de ocho suspensos cada uno) y, por último, que había un bajo porcentaje de aprobados en muchas asignaturas (Lengua Castellana, 45,9%. Inglés, 44,9%. Tecnología, 49,0%. Matemáticas, 50,0%. Ciencias Naturales, 52,0%. Educación Plástica y Visual, 52,0%).

OBJETIVOS

Ante esta situación de partida, nos propusimos tres objetivos generales: reducir el absentismo, mejorar la convivencia y mejorar los resultados académicos. También nos parecía necesario que dichos objetivos fuesen, de alguna manera, cuantificables, para poder ser más precisos y objetivos a la hora de evaluar su grado de cumplimiento. Por ello, nos planteamos reducir en un 10% las faltas en general, los retrasos y las faltas a primera hora, el número total de suspensos, el número de alumnos que tienen que repetir primero, el número de suspensos de los 27 alumnos que repetían, el número de suspensos de cada asignatura (sobre todo aquellas que se encuentran muy cerca o por debajo del 50% de aprobados).

Y, como ya se ha indicado, también queríamos reducir de una manera apreciable las peleas y los insultos entre los alumnos, la impunidad, la suciedad de las clases y del Centro en general, el número de alumnos por los pasillos entre clase y clase, por los trastornos que conlleva, y los problemas importantes de convivencia que ocasionaban algunos alumnos.

MEDIDAS ADOPTADAS

Todo ello implicaba la necesidad de plantearse actuaciones muy concretas. Teníamos claro que había que insistir en el cumplimiento de las normas, pero esto no sería suficiente sin un seguimiento individualizado de cada uno de los alumnos, seguimiento tanto desde el punto de vista del rendimiento académico como del comportamiento e integración en el centro.

Faltas de asistencia

Al principio de cada semana los tutores llamaban a las familias de los alumnos que no habían justificado las faltas de la semana anterior.

Retrasos a primera hora

Las clases comienzan a las 8.30. Los alumnos que llegaban a partir de las 8.35 no podían entrar en clase y eran anotados en una lista por los auxiliares de control. Este sistema nos permitía saber quiénes son e intervenir hablando con los alumnos, llamando a sus padres y poniendo sanciones a los reincidentes.

La figura 5 muestra que el porcentaje de alumnos de 1.º de ESO que se retrasan a primera hora desciende 1,3 puntos porcentuales entre los cursos 2007-2008 (2,7%) y 2006-2007 (4,0%).

Figura 5
Porcentaje de alumnos de 1.º de ESO que se retrasan a primera hora.
Cursos 2006-2007 y 2007-2008



Pusimos un gran interés en este aspecto porque un centro escolar no puede funcionar bien con demasiados alumnos que, impunemente, llegan tarde o faltan a primera hora. El hablar con estos alumnos, cara a cara y con tranquilidad, nos permitió conocer su situación familiar y personal (en algunos casos, muy complicada) y concluir que hacía falta tomar nuevas medidas y que denominamos «tratamiento de alumnos difíciles».

Bastante más difícil ha sido llevar un control de los alumnos que faltaban a primera hora: muchos subgrupos y profesores para anotar y comunicar la falta de tal o cual alumno... No teníamos

datos del curso pasado y los que habíamos recogido ese año no eran del todo exactos. Aunque hemos avanzado con respecto al curso anterior, es algo que tenemos que mejorar porque si no estamos dejando un espacio de impunidad (algo que queremos evitar).

Limpieza

Empezamos el curso con un control por parte de varios profesores y a distintas horas. Resultó eficaz, pero hubo que dejarlo por requerir demasiado esfuerzo. La suciedad volvió a las aulas, así que tuvimos que poner en marcha un control diario del estado de limpieza de las clases y un sistema de evaluación de dicho estado. Salvo alguna advertencia verbal, no hizo falta poner ninguna sanción. La limpieza mejoró con una dedicación de 2 ó 3 minutos 3 ó 4 días a la semana. Un sistema económico para nosotros e indoloro para los alumnos. Hemos intentado aplicar medidas que sean eficaces y, además, que no requieran grandes esfuerzos por nuestra parte (económicas) ni demasiadas sanciones a los alumnos (indoloras).

Alumnos en los pasillos entre clase y clase

Corregir este problema es bastante complicado porque hay muchos cambios de aulas, desdobles, alumnos que van a compensatoria, etc. No obstante, pasamos controles de vez en cuando y se notaron los resultados.

Reducir peleas e insultos

Este objetivo nos parecía fundamental. Da seguridad a los alumnos, el ambiente es más tranquilo, evita que acaben en grandes peleas o grandes broncas. Por un lado, se trata de que cada profesor las evite en su clase, en los pasillos, recreos, etc., y, por otro, se ha recurrido a trabajos de resolución de conflictos, mediadores, etc. El avance ha sido notable.

Evitar la impunidad

Su reducción es consecuencia del grado de cumplimiento de los demás apartados y con el conocimiento de cada alumno que nos permite vigilar sobre todo a los que incumplen las normas. El control sobre ellos hace que cometan menos infracciones y, además, desanima a los que están dudando en hacerlas o no.

Con el cumplimiento de estas normas buscamos también mejorar el orden y la disciplina de nuestros alumnos, desarrollar en ellos la obediencia y la aceptación de límites y, por tanto, hacer que tengan una mejor predisposición para las tareas académicas. Se pretende que para los profesores, en general, sea un poco más fácil (o menos difícil) desarrollar su labor y, en algunos casos, atreverse a llevar a cabo sus propias iniciativas.

Tratamiento de alumnos difíciles

Son los que ocasionan casi todos los problemas graves de convivencia y hay que buscar alguna solución.

La mayoría de estos son el resultado de situaciones personales y familiares muy complicadas que sería muy largo y penoso de explicar. Lo que buscamos es, por un lado, dejarles claros los límites y, por otro, intentar ayudarlos, motivarlos, asesorarlos y guiarlos. Trabajamos para recuperar al alumno pero también para proteger a los demás de su influencia negativa.

Hablamos con cada uno de ellos individualmente para explicarles de forma amable y tranquila que no podíamos permitir que faltaran, llegaran tarde o estuvieran en clase sin hacer nada y que si lo hacían teníamos que sancionarlos. Aparentemente todos lo entendieron, otra cosa es que pudieran cumplir las normas de una manera continua y permanente, dadas las circunstancias de cada uno de ellos. Pero a la hora de recibir la sanción, estaban avisados y se producían menos enfados en ellos y en sus familias.

Intentamos eliminar dos problemas: en primer lugar, que el alumno (y, por tanto, sus padres) tuviera la sensación de que se le tiene manía y de que recibe un trato peor que sus compañeros; y en segundo, que el profesor considerase que dicho alumno se comporta mal especialmente con él y lo tomase como una cuestión personal. No resulta nada fácil moverse en este terreno donde hay que actuar con mucha fineza. De todas maneras ha habido actuaciones muy acertadas por parte de tutores, Director y Jefes de Estudio, Departamento de Orientación y Trabajadora Social y algunos profesores. Podemos destacar, entre otros, dos ejemplos: primero, las entrevistas personales del Departamento de Orientación y, especialmente, de la Trabajadora Social con estos alumnos, por su profundidad, y segundo, lo conseguido por algunos profesores (pocos) que nos enseñaron cosas que hacían en sus clases algunos alumnos que los demás considerábamos casi imposibles. El interesarles o engancharlos en alguna asignatura nos parece una forma fenomenal de neutralizarlos de forma positiva para que no se pierdan definitivamente y para que no molesten a los demás.

Seguimiento individualizado de cada alumno

Elaboramos una ficha con los datos más relevantes de cada alumno y con información de los Centros de Primaria de los que procedían. De esta manera, pudimos conocer los que venían con buenas notas e intervenir, en el caso de que fueran a peor, hablando con ellos, con sus familias, y, si fuera conveniente, siendo entrevistados por el Departamento de Orientación y la Trabajadora Social.

Otro ejemplo de seguimiento individualizado fue el de los alumnos que procedían de Compensatoria a efectos de buscarles cuanto antes los apoyos que necesitaban. También los que presentaban algún problema especial como absentismo, conductas desafiantes, etc.

Además formalizamos el contrato entre el centro, alumnos y familias con casi la totalidad de los alumnos. En su formalización estaban presentes los padres, el alumno, el tutor y algún miembro del Equipo Directivo. En el compromiso figuraban obligaciones que debían cumplir los alumnos y consejos para los padres. En estos y otros contactos con las familias observamos que todos los padres se interesan por la marcha académica de sus hijos. Otra cuestión es que sepan o puedan hacerlo de una manera efectiva. También hemos conocido padres que se sienten vencidos o derrotados por la actitud de sus hijos. Y, por fin, padres en condiciones personales muy precarias. Por eso, nuestra actitud ha sido de apoyo, ayuda y consejo.

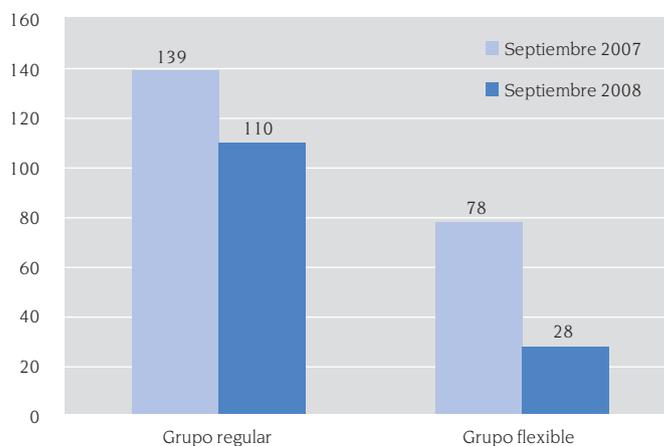
Seguimiento, análisis y posibles actuaciones sobre los resultados académicos

La idea general es que mejorando el cumplimiento de normas, el tratamiento de alumnos difíciles, el conocimiento y seguimiento individualizado de cada alumno y evitando la impunidad, los resultados académicos mejorarán.

También hicimos un grupo flexible donde mezclamos a 11 repetidores con mala base pero con buen comportamiento, con otros 16 alumnos nuevos que venían con buenos informes. Aquellos 11 recibían clases más adaptadas a su nivel en cinco asignaturas (Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y se juntaban con el otro grupo en el resto de las asignaturas.

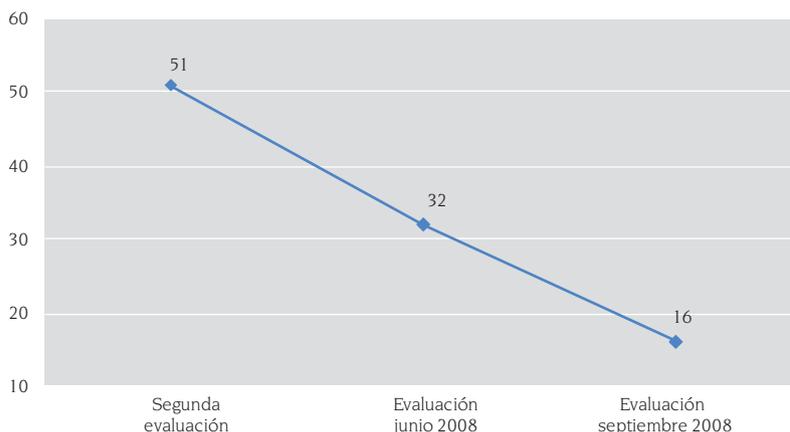
El resultado fue que los 16 nuevos pasaron a segundo y sacaron entre todos ellos solamente cinco suspensos en septiembre de 2008, y los 11 repetidores bajaron el número de suspensos un 62% (el resto de repetidores de primero bajaron un 21%). (Véase figura 6).

Figura 6
Número total de asignaturas suspensas en alumnos repetidores de 1.º curso de ESO.
Cursos 2006-2007 y 2007-2008



Además de esto, al finalizar la 2.ª evaluación, seleccionamos a 18 alumnos (no repetidores) a los que les quedaban entre tres y cinco asignaturas pendientes con notas de cuatro puntos y algún tres, para intentar evitar que repitieran (pasan a segundo con dos o menos suspensos) y dejar el menor número posible de repetidores. Preguntamos a cada profesor sobre las posibilidades y lo que tendrían que hacer para aprobar. A la vista de estos informes descartamos a cuatro alumnos, cuya promoción parecía muy difícil o imposible (por lo tanto, quedaban 14). A continuación, comunicamos personalmente a cada alumno —y en algunos casos, a sus padres— lo que tenían que hacer para pasar a segundo curso informándoles de que la elección entre las dos posibilidades era suya: o hacían lo que los profesores les indicaban para cada asignatura suspensa o repetían. Estos 14 alumnos han conseguido pasar a segundo. (Véase figura 7).

Figura 7
Número total de asignaturas suspensas de los 14 alumnos de 1.º de ESO con los que se realizó una atención especial. Curso 2007-2008



Los 14 alumnos sobre los que intervinimos para evitar que repitieran consiguieron pasar a segundo. En la segunda evaluación tenían entre todos 51 suspensos, bajaron a 32 en junio de 2008 y acabaron con 16 en septiembre de 2008.

RECURSOS DISPONIBLES

Para llevar a cabo todas estas acciones dispusimos de los siguientes recursos:

En primer lugar, el *Coordinador del Plan* en 1.º curso de ESO dispuso de cinco horas lectivas libres, en este caso era también profesor de los cinco grupos de primero. Por otra parte, contábamos con el apoyo, respaldo y seguridad que representa el *Equipo Directivo* que, entre otras muchas cosas, se encarga de resolver los problemas graves. A ello se añadía el imprescindible trabajo del *Departamento de Orientación y de la Trabajadora Social* y la *colaboración de los profesores en general y de los auxiliares de control*.

Una pieza fundamental en todo este proceso ha sido la tarea desarrollada por los *tutores de primero*, ya que, dadas las características madurativas de estos alumnos, precisan de un tutor-educador que trate de conocer, comprender y orientar a sus tutelados. Para ello, entendemos que se debe producir un cambio de actitud del profesorado cuando tienen que actuar como profesores y cuando deben hacerlo como tutores.

Consideramos necesario, cabe decir imprescindible, una actitud de apertura, y una aceptación voluntaria de la labor, una cohesión del equipo de profesores, capacidad para trabajar en equipo con el resto de tutores de su nivel y con el coordinador, una estabilidad de su situación en el centro y contar con un horario que le permita desarrollar esta labor que comporta un trabajo adicional al puramente docente.

¿Por qué es imprescindible esta labor en los primeros niveles? Por los beneficios que acarrea tanto al alumno —principal objeto de atención— como al propio centro docente. Entre dichos beneficios cabe destacar los siguientes:

- Con respecto a los alumnos: se los conoce y comprende mejor, se sienten más atendidos como personas, aumenta la calidad de la educación recibida y se facilita la superación de las dificultades de aprendizaje.

- Respecto a los profesores y el centro: estimula el trabajo en equipo, mejora la convivencia de profesores y alumnos, ayuda a reflexionar a los profesores sobre su labor y produce un cambio positivo en la organización del centro y de su imagen ante los padres.
- Respecto a los padres: se conoce mejor a las familias, se les tiene mejor informados acerca de sus hijos y la colaboración se hace más estrecha, con lo que los resultados mejoran.

De forma más concreta, el trabajo que se hizo desde las tutorías trataba de:

1. Conocer las causas del absentismo escolar y orientar las soluciones. Los recursos que utilizamos fueron el registro de asistencia diario y la información puntual a la familia en el momento en el que se produjera.
2. Conocer las deficiencias físicas o psíquicas, si las hubiere, de los alumnos.
3. Conocer los antecedentes académicos del alumno. Recogida de datos de su expediente académico o de los profesores del curso anterior.
4. Conocer los intereses, aspiraciones y actitudes. Se utilizaron escalas diseñadas para la observación de distintas características (personalidad, intereses...) en el primer trimestre.
5. Conocer el nivel de integración y fomentar la unión del grupo. Se aplicó un test sociométrico o sociograma y una escala de integración social. Esta actividad la realizamos al final del primer trimestre. También tuvo un excelente resultado el cambiarlos de posición en el aula cada quince días de forma aleatoria (se sorteaba) y en las horas de tutoría, con la finalidad de estar durante el curso todos con todos. Realizamos salidas extraescolares con actividades que debían efectuar en grupo. Un elemento muy esclarecedor fue la observación de los alumnos de cada tutoría en los recreos (grupos que se hacían, relaciones con otros, alumnos que se aislaban, etc.), ya que se podía aprovechar en la dinámica que luego se llevaría a cabo en la tutoría.
6. Conocer el rendimiento de cada alumno en relación con sus capacidades y con el rendimiento medio del grupo. Utilizamos una gráfica de calificaciones medias del grupo. Se realizaron a partir de los resultados de dos evaluaciones parciales.
7. Detectar las dificultades individuales del aprendizaje y proporcionar oportunas actividades de recuperación con las que contaba el Centro (compensatoria, ALCE, Madrid puertas abiertas, desdobles, etc.). Para ello fue necesario el diagnóstico temprano a partir de las pruebas diagnósticas del equipo de orientación o de los registros con los que contaba el centro para abordar, en seguida, la recuperación (primer trimestre).
8. Recoger información y coordinarla con el resto de profesores del grupo. Se utilizó una ficha diseñada para la recogida de resultados parciales en las diferentes áreas y de su interés y comportamiento con los distintos profesores. Para que fuera eficiente, se avisaba a los distintos profesores con tiempo para poder tener suficiente información.
9. Ayudar a realizar la integración personal del grupo. Realización de diversos ejercicios de dinámica de grupo, todos destinados a conocer lo que los demás ven en nosotros, siempre con un ánimo de ayudar a conocerse mejor.
10. Conocer el ambiente familiar que rodea al alumno. Reunión inicial general y entrevistas con cada una de las familias (primer y segundo trimestre) tantas veces como fuera necesario.
11. Resolver conflictos del grupo. Elección de un grupo de mediadores dentro de la clase (primer trimestre) y/o intervención del tutor si fuera preciso.
12. Mejorar los resultados académicos: firma de compromisos con la familia y el alumno (segundo trimestre).

RESULTADOS

No siempre es fácil evaluar los resultados de un trabajo de este tipo, primero porque nos sentimos profundamente implicados, pero también porque hay aspectos que no son fácilmente cuantificables. ¿Cómo podemos saber cuánto ha mejorado la limpieza o cuánto han descendido el número de peleas e insultos o de problemas graves de convivencia? No disponemos de cifras comparativas objetivas completas pero sí de percepciones. Sin embargo, han podido ser evaluadas sin ambigüedad propuestas concretas como la que señalábamos en nuestros objetivos: mejorar un 10% en todos aquellos apartados expresables de forma numérica y mejorar de una forma apreciable en los aspectos que no se pueden medir con facilidad y que dependen de nuestra visión subjetiva.

Resultados obtenidos en el apartado de cumplimiento de normas

- Reducción de un 30% en los retrasos a primera hora. (Véase figura 5).
- Reducción apreciable de: suciedad de las clases, alumnos por los pasillos entre clase y clase, impunidad.

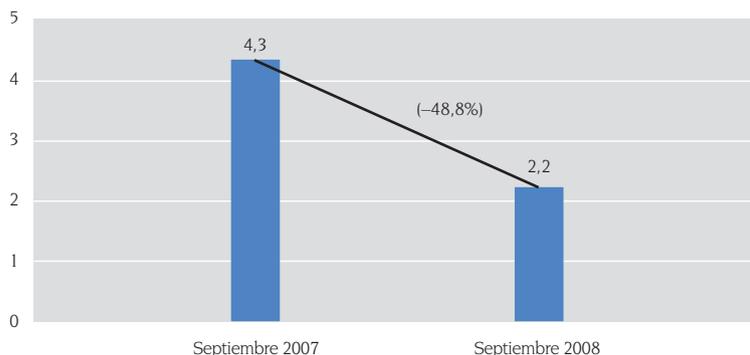
Resultados conseguidos en la mejora de la convivencia

- Reducción muy apreciable de peleas e insultos y de problemas graves de convivencia.

Resultados alcanzados en la mejora de los resultados académicos

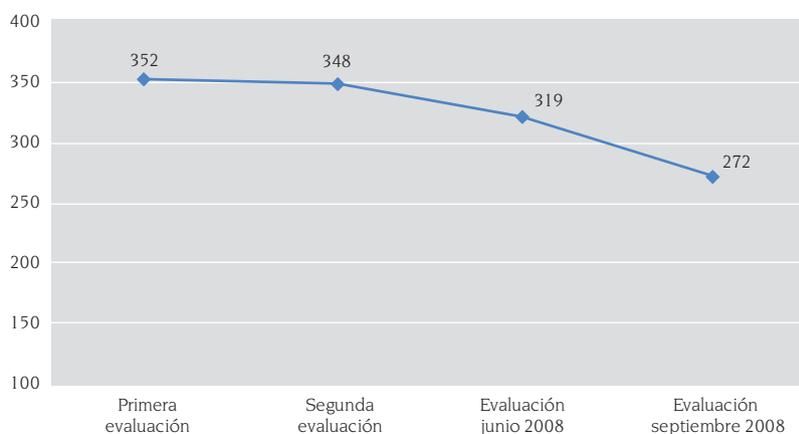
- Reducción del 48,8% en el número medio de asignaturas suspensas por alumno. (Véase figura 8).

Figura 8
Número medio de asignaturas suspensas por alumno de 1.º de ESO.
Cursos 2006-2007 y 2007-2008



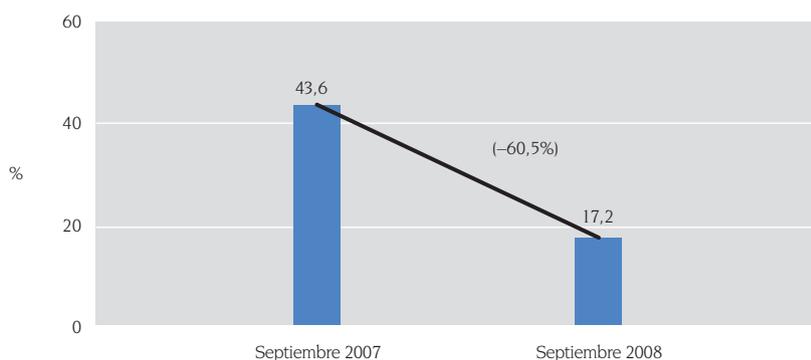
- Evolución significativa a la baja del número total de asignaturas suspensas de los alumnos de 1.º de ESO a lo largo del curso 2007-2008. (Véase figura 9).

Figura 9
Evolución del número total de asignaturas suspensas de los alumnos de 1.º de ESO a lo largo del curso 2007-2008



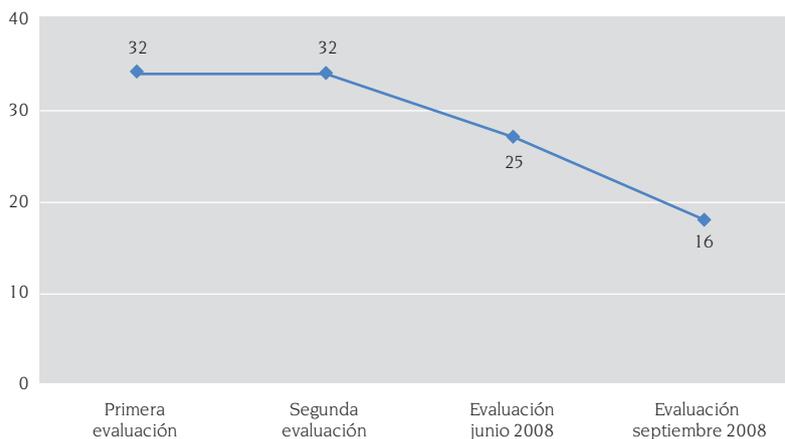
- Reducción del 60,5% de los alumnos que tienen que repetir primero. En septiembre de 2007 tenían que repetir 34 de un total de 78 alumnos (el 43,6%); al finalizar este curso han sido 16 de un total de 92 (el 17,2%). (Véase figura 10).

Figura 10
Porcentaje de alumnos de 1.º de ESO que no promociona. Cursos 2006-2007 y 2007-2008



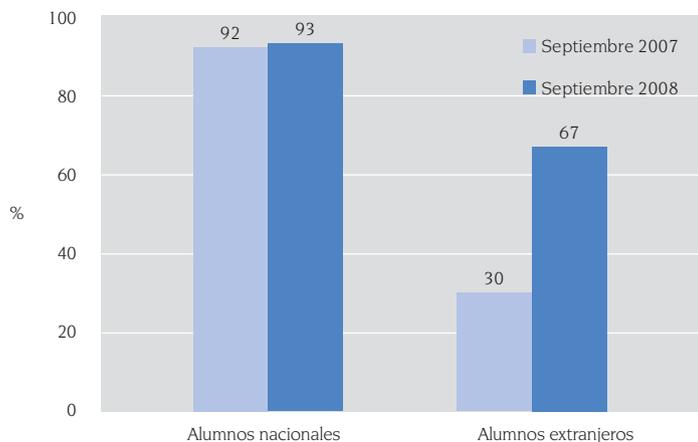
- Reducción del número de alumnos que tendrían que repetir primero (por tener tres o más suspensos) a lo largo de este curso 2007-2008. En la primera y segunda evaluación eran 32, bajaron a 25 en junio de 2008 y terminaron en 16 en septiembre de 2008. (Véase figura 11).

Figura 11
Evolución del número de alumnos que tendrían que repetir 1.º de ESO a lo largo del curso 2007-2008



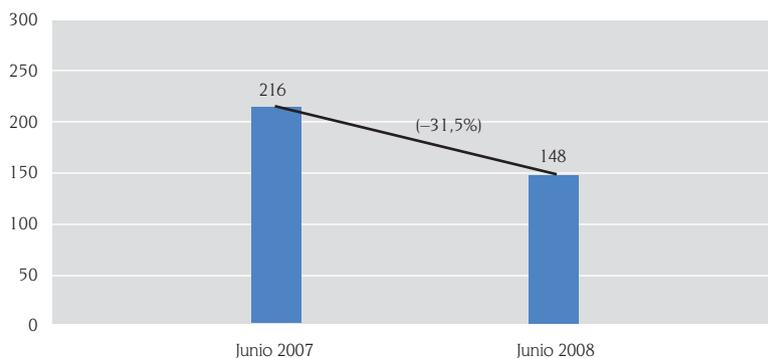
- Mejora apreciable (incremento de 37 puntos) en la proporción de alumnos extranjeros que promocionaron de primero a segundo entre septiembre de 2007 (30%) y septiembre de 2008 (67%). (Véase figura 12).

Figura 12
Porcentaje de alumnos, nacionales y extranjeros, de 1.º de ESO que promociona. Cursos 2006-2007 y 2007-2008



- Reducción del 31,5% en el número total de asignaturas suspensas de los 27 alumnos repetidores. (Véase figura 13).

Figura 13
Número total de asignaturas suspensas de los alumnos repetidores de 1.º de ESO.
Junio 2007 y 2008



— Aumento del número de aprobados por asignatura. Es de destacar en este apartado que, en el curso 2007-2008, en todas las materias se ha superado el 62%, mientras que en el curso 2006-2007 había tres asignaturas con un porcentaje de aprobados inferior a 50%. (Véase figura 14 y tabla 4).

Figura 14
Porcentaje de aprobados por asignaturas en 1.º de ESO.
Cursos 2006-2007 y 2007-2008

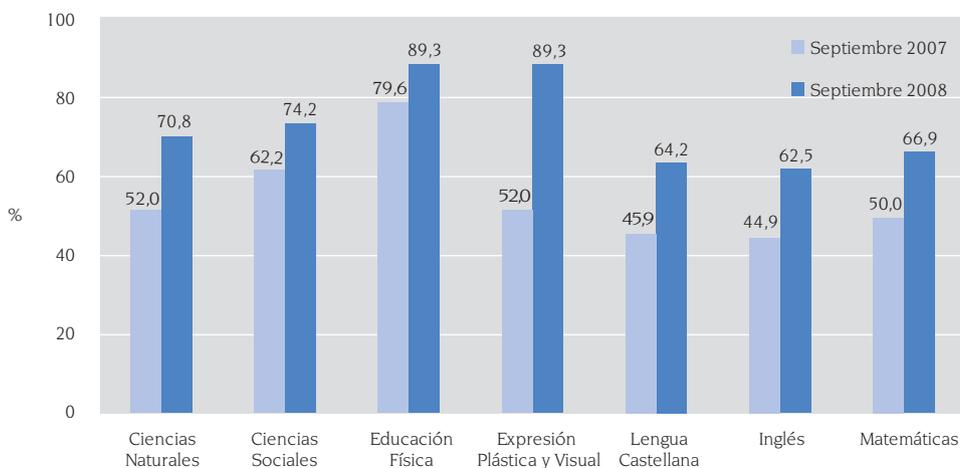


Tabla 4
Porcentaje de aprobados por asignaturas en 1.º de ESO
Cursos 2006-2007 y 2007-2008 (%)

Asignaturas	Septiembre 2007	Septiembre 2008	Variación
Ciencias Naturales	52,0	70,8	36,2
Ciencias Sociales	62,2	74,2	19,3
Educación Física	79,6	89,3	12,2
Expresión Plástica y Visual	52,0	89,3	71,7
Lengua Castellana	45,9	64,2	39,9
Inglés	44,9	62,5	39,2
Matemáticas	50,0	66,9	33,8

Otros resultados

Se han producido otros resultados que tienen que ver con un mayor grado de satisfacción de tutores y profesores en general y de descarga de problemas para los muy atareados Jefes de Estudio.

CONCLUSIONES

Aunque los problemas no han desaparecido, sí han disminuido tanto en cantidad como en gravedad. Parece haber salido bien el curso de primero con agrupamiento flexible. Los 16 alumnos nuevos han pasado todos a segundo (con sólo cinco suspensos entre todos) y los 11 repetidores han disminuido su número de suspensos en un 62% (figura 6). También parece haber funcionado la actuación especial sobre 14 alumnos a los que les quedaban entre tres y cinco suspensos en la segunda evaluación y que, de seguir así, hubieran repetido. Todos han pasado a segundo (figura 10).

Han mejorado de forma significativa aspectos tales como el cumplimiento de normas y evitar la impunidad; el seguimiento individualizado de cada alumno y el tratamiento de alumnos difíciles ayudan a mejorar los resultados académicos. Teniendo en cuenta que la cifra de alumnos que pasan a segundo y no tienen que repetir se ha incrementado considerablemente del curso 2006-2007 al 2007-2008 en los extranjeros (ha pasado del 30% al 67%, véase figura 8), parece que el plan ha funcionado, sobre todo con ellos, que son los que pertenecen, en general, a familias con menos recursos y más carencias.

En varios alumnos había que tratar de compensar los déficits familiares y personales empezando por marcar los límites —lo que les da seguridad— y siguiendo con información, guía, consejos, etc. Algunos padres estaban en condiciones personales muy desfavorables y no podían conducir adecuadamente a sus hijos. Nuestra actitud con ellos ha sido de ayuda y consejo porque no hemos conocido a ningún padre que no se interesase por sus hijos, pero hemos encontrado padres que se sienten vencidos y derrotados y no saben qué hacer. Por otra parte, nos hemos centrado en normas en las que todo el mundo estaba de acuerdo. Todos —profesores, alumnos y padres— han visto bien el control de las faltas, de los retrasos a primera hora, de la limpieza, de las peleas e insultos.

Por último y en cuanto al profesorado del centro, al comienzo del Plan pensamos que seríamos muy pocos los profesores que participaríamos en este proyecto, pero nos hemos visto muy gratamente sorprendidos tanto por el número de profesores implicados, como por la calidad de algunas iniciativas personales muy acertadas que han enriquecido con sus aportaciones el buen funcionamiento del Plan.

5 *Aplicación del Plan de Mejora en tercer curso de ESO*

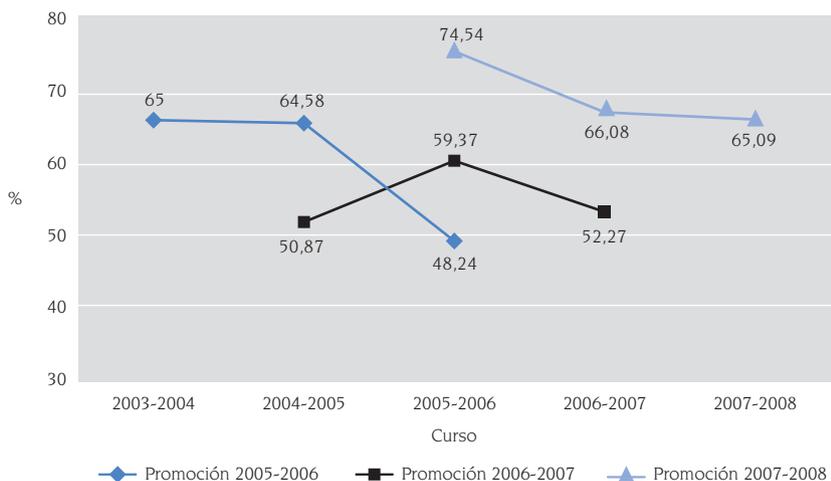
Mientras que en 1.º de ESO se consideró que el objetivo prioritario era inculcar a los nuevos alumnos las pautas de conducta adecuadas para disfrutar de una buena convivencia, en el nivel de 3.º se decidió que lo fundamental era mejorar el rendimiento académico. Antes de idear las medidas concretas que se iban a adoptar para lograr este objetivo, era preciso hacer un estudio de la situación. Dicho estudio se articuló en dos fases: la primera consistió en hacer un análisis detallado de la composición del grupo de alumnos de 3.º —lo cual permitiría, a su vez, valorar en qué grupos había incidido con mayor eficacia el Plan de Mejora—; la segunda, en detectar los problemas a los que teníamos que enfrentarnos.

Entre los alumnos que se incorporaron a 3.º en el curso 2007-2008 contábamos con un importante núcleo de la que había sido una de las mejores promociones de 1.º de ESO de los últimos años en este instituto, la de 2005-2006. Las perspectivas de obtener buenos resultados eran, en principio, alentadoras. Como puede verse en la tabla que recoge el análisis longitudinal de las tres últimas promociones de 3.º de ESO, su porcentaje de promoción en septiembre con todas las asignaturas aprobadas o un máximo de dos suspensas había sido superior al de las dos anteriores. Aunque la promoción que cursó 3.º de ESO en 2006-2007 parece ser una excepción, lo habitual es observar un progresivo descenso en el porcentaje de los alumnos que promocionan y en sus calificaciones, a la par que se incrementa el número de suspensos a medida que van pasando a los niveles educativos superiores. Esta tendencia es debida a la mayor dificultad de los contenidos académicos. Muchos alumnos que prestan atención y participan en las actividades de clase pueden superar con éxito los dos primeros cursos sin dedicar un tiempo añadido al estudio en casa o empleando un tiempo mínimo en los días previos al examen. Sin embargo, a partir de 3.º de ESO la mayor parte de los alumnos no puede superar el curso con esta dinámica de trabajo, se requiere un estudio comprensivo y continuado. Para hacer una correcta interpretación de los datos, hay que tener presente que el Plan de Mejora comenzó a implantarse en el curso 2006-2007 en los grupos de 3.º de ESO.

Tabla 5
Visión longitudinal del porcentaje de alumnos que promocionaron de curso por sus notas (aprueban todo o suspenden una o dos asignaturas), desde 2003-2004 hasta 2007-2008

3.º curso de ESO	Curso				
	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Promoción 2005-2006	65% (1.º de ESO)	64,58% (2.º de ESO)	48,24% (3.º de ESO)		
Promoción 2006-2007		50,87% (1.º de ESO)	59,37% (2.º de ESO)	52,27% (3.º de ESO)	
Promoción 2007-2008			74,54% (1.º de ESO)	66,08% (2.º de ESO)	65,09% (3.º de ESO)

Figura 15
Evolución longitudinal del porcentaje de alumnos que promocionaron de curso por sus notas de 2003-2004 a 2007-2008



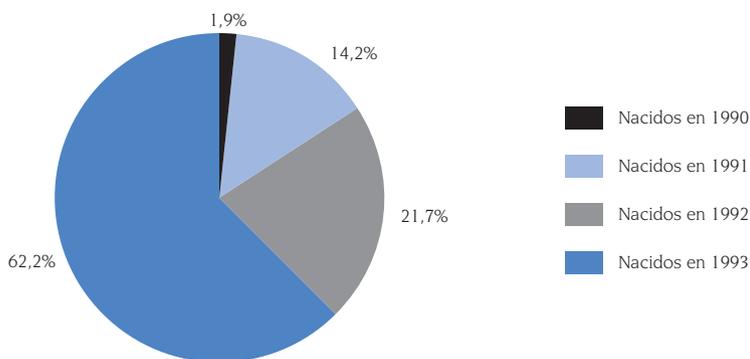
No obstante, estas apreciaciones podrían inducirnos a interpretar erróneamente la situación, con un injustificado sesgo de optimismo. Para hacer una valoración realista es imprescindible un análisis detallado de la composición real de los grupos de 3.º del curso 2007-2008, que nos mostrará su heterogeneidad, circunstancia a la que diariamente han de enfrentarse, en mayor o menor medida, todos los institutos públicos de la Comunidad de Madrid. Antes de entrar en su descripción, parece conveniente recordar que la realidad de los centros no es estática, sino dinámica; a lo largo del curso hay altas y bajas en las matrículas, algo que añade un elemento más a la complejidad del proceso. Así pues, para fijar las cifras de las estadísticas, podemos decir que el nivel de 3.º de ESO en 2007-2008 contaba con 106 alumnos matriculados al finalizar el curso. Atendiendo a la nacionalidad, de los 106 alumnos, 75 —70,8%— eran de nacionalidad española, el 29,2% restante —31 alumnos— eran de diez nacionalidades diferentes: colombiana, ecuatoriana, peruana, brasileña, rumana, búlgara, polaca, armenia, guineana y china. La proporción de alumnos por sexos era de 52 varones y 54 mujeres. De los 18 repetidores, 9 eran mujeres y 9 varones.

Sin embargo, como nuestro propósito principal era mejorar las calificaciones, nuestro análisis se centró esencialmente en los datos de carácter académico. Las variables que pueden correlacionar con este factor escapan en la mayor parte de los casos a nuestro control y a nuestras posibilidades de actuación. La distribución de alumnos de 3.º según la fecha de nacimiento que aparece en la tabla y en el gráfico adjuntos muestra que el porcentaje de alumnos nacidos antes de 1993, es decir, que habían repetido algún curso, suponía algo más de un tercio del total de los alumnos matriculados.

Tabla 6
Distribución de los alumnos de 3.º de ESO por año de nacimiento. Curso 2007-2008

	Número	Porcentaje (%)
Nacidos en 1990	2	1,9
Nacidos en 1991	15	14,2
Nacidos en 1992	23	21,7
Nacidos en 1993	66	62,2
Total de alumnos	106	

Figura 16
Distribución de los alumnos de 3.º de ESO por año de nacimiento. Curso 2007-2008

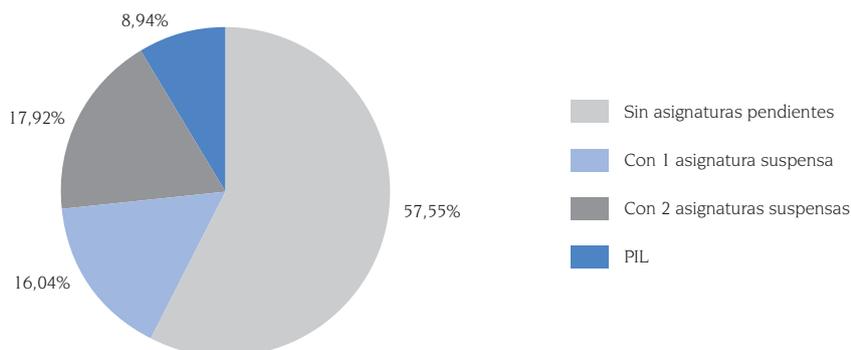


En cuanto a la distribución atendiendo a criterios académicos, del total de 106 alumnos, 61 no tenían asignaturas pendientes de cursos anteriores, pero 11 de ellos eran repetidores. Con lo cual el porcentaje de alumnos sin suspensos que no eran repetidores era del 46,22%, es decir, inferior a la mitad de los alumnos matriculados. Además, para ajustar el porcentaje de alumnos que se encontrarían teóricamente en una situación óptima para aprobar el curso y pasar al siguiente, debemos tener en cuenta que, entre estos alumnos, había dos en el aula de enlace que, seguramente, deberían repetir curso porque sólo se incorporarían a las clases de algunas asignaturas y, por otra parte, que tres alumnos matriculados más tarde, aunque no tenían problemas con el idioma porque eran de origen latinoamericano, sufrían un importante desfase académico que no podía ser superado en el corto plazo de ese curso académico. En consecuencia, de esos 50 alumnos convendría restar cinco, con lo que el porcentaje se reducía al 42,45%. En la tabla 7 se detallan las cifras y los porcentajes de las distintas situaciones académicas.

Tabla 7
Situación académica inicial de los alumnos de 3.º de ESO. Curso 2007-2008

	No repite 3.º de ESO	Repite 3.º de ESO	Total
Sin asignaturas pendientes	50 (47%)	11 (10%)	61 (58%)
Con 1 asignatura suspensa	16 (15%)	1 (1%)	17 (16%)
Con 2 asignaturas suspensas	14 (13%)	5 (5%)	19 (18%)
PIL (promocionan por imperativo legal)	8 (8%)	1 (1%)	9 (8%)
Total	88 (83%)	18 (17%)	106 (100%)

Figura 17
Situación académica inicial de los alumnos de 3.º de ESO. Curso 2007-2008



Se formaron cuatro grupos heterogéneos, con una ratio que oscilaba entre 25 y 28 alumnos por aula, aunque uno de ellos se desdoblaba con el grupo de diversificación. Esta situación se convertía en un inconveniente para las asignaturas comunes porque el grupo era muy numeroso en ellas, pero podría haber supuesto una ventaja en las restantes, ya que el número de alumnos era muy reducido. Sin embargo, la presencia de cuatro alumnos que carecían por completo de motivación hizo que el ambiente de trabajo en clase no fuese favorable. El que menos acusó la incidencia del Plan de Mejora fue aquél al que se incorporaron los alumnos de compensatoria de lengua y en el que había siete repetidores. Las restricciones que la elección de optativas y los recursos de plantilla imponen en la formación de los grupos hacen que casi todos los años cada grupo reproduzca un perfil similar al correspondiente del año anterior.

En cuanto a los problemas fundamentales que se detectaron, algunos afectan de forma generalizada a la mayor parte de los alumnos y otros sólo a distintos grupos. Respecto a las dificultades generales, cabe señalar las siguientes:

- No tienen hábito de estudio, se limitan a «hacer los deberes», en la mayor parte de las ocasiones de forma mecánica, simplemente para que el profesor compruebe que los han realizado, ajenos al aprendizaje que de ellos debiera desprenderse.
- No estudian correctamente. Hemos comprobado que muchos memorizan párrafos, epígrafes o páginas sin haber hecho siquiera una lectura completa del tema, lo que les permitiría estructurar y relacionar los conceptos; otros, normalmente con mayor capacidad, leen el tema y suponen que, al haberlo comprendido, ya se lo saben y no memorizan ningún dato ni comprueban que son capaces de hacer una exposición ordenada y completa de los contenidos.
- Dado que generalmente no son conscientes de que para obtener los mismos resultados que en cursos anteriores ahora tienen que estudiar y hacerlo, además, adecuadamente, muchos alumnos experimentan cierta frustración que repercute negativamente en el concepto que poseen de sí mismos y en su conducta.

En cuanto a los problemas específicos que afectan únicamente a ciertos grupos de alumnos, destacamos los siguientes:

1. Los alumnos provenientes de países con un idioma distinto que se incorporan a este nivel educativo tienen generalmente serias dificultades para superar el curso con éxito, normalmente tienen que repetir y, aun así, a veces no logran alcanzar el suficiente dominio del castellano como para aprobar todas las asignaturas. Son notables, por ejemplo, las dificultades para aprobar geografía e historia a causa de la falta de vocabulario. En este sentido, las aulas de enlace han supuesto un gran avance, pero la limitación del tiempo que pueden estar en ellas los alumnos presentan problemas, especialmente el que se deriva de no tener en cuenta la lengua materna del alumno, al margen de sus capacidades y motivación. El tiempo destinado es suficiente, normalmente, para aquellos que hablan una lengua latina, como el rumano, pero es claramente insuficiente para los que tienen una lengua eslava u otras tan distintas a la nuestra como el mandarín.
2. Los alumnos provenientes de países de habla castellana que se incorporan a este nivel normalmente sufren un importante desfase académico porque no hay correspondencia ni en el currículo ni en las competencias que se exigen aquí con respecto a los de sus países de origen. Esta situación adquiere rasgos dramáticos en la asignatura de inglés, ya que o no la han cursado o se han limitado a memorizar algunas listas de vocabulario, con lo cual carecen de los conocimientos básicos. En este sentido, sería necesario como medida general un «curso puente», semejante al que siguen los que no hablan castellano en las aulas de enlace, para que pudieran ponerse al día en las competencias y conocimientos básicos, de forma que puedan enfrentarse con alguna posibilidad de éxito al curso ordinario, ya que en éste no se les puede prestar toda la atención que necesitan. Bastaría con hacer un examen previo de nivel para determinar qué alumnos deben cursar este programa especial. Las medidas de compensatoria interna y externa no son suficientes, es más, las primeras están limitadas prácticamente al primer ciclo y todas ellas se centran únicamente en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas. Por nuestra parte, el centro ha solicitado como nueva asignatura optativa para los próximos cursos de 3.º el «refuerzo de inglés», con la esperanza de que, si es aceptada por la Consejería de Educación, nos ayude a paliar las dificultades que hemos señalado.
3. Los alumnos que entran en 3.º de ESO, después de haber agotado todas las posibilidades de repetición en el primer ciclo o que promocionan por imperativo legal con un elevado número de asignaturas pendientes, carecen de la mínima motivación necesaria, sufren importantes patologías o problemas psicológicos —en muchas ocasiones sin diagnosticar ni tratar— o se encuentran en situaciones familiares conflictivas o de marginación socioeconómica. Nuestras posibilidades de intervención en estos casos son muy limitadas. No obstante, hay que destacar como un rasgo muy positivo las alternativas que los PCPIs y los nuevos requisitos ofrecidos por la legislación para incorporar a los alumnos al Programa de Diversificación presentan para algunos que, de otra forma, se desvincularían del sistema educativo o seguirían en él sin sacar ningún provecho y perturbando gravemente el ambiente de trabajo en las aulas. También resulta inestimable contar con el Departamento de Orientación para tratar estos casos difíciles.

ACTUACIONES

Tras el estudio de la situación y la localización de los problemas, teníamos que ver de qué medios disponíamos para decidir las medidas a adoptar. Los únicos recursos especiales con los que el centro contaba para el Plan de Mejora en 3.º de ESO en el curso 2007-2008 eran una ratio inferior a 30 alumnos por aula, las cinco horas asignadas a la coordinadora de nivel para desempeñar su tarea y la incorporación a jornada completa de la trabajadora social al Departamento de Orientación.

Para llevar a cabo la coordinación de los grupos de 3.º durante el curso 2007-2008 se eligió a una profesora que no impartía clase en este nivel, con el propósito de que los alumnos pudiesen verla como alguien externo y objetivo a quien recurrir para pedir ayuda, fundamentalmente en los problemas académicos.

Ahora bien, este ventajoso distanciamiento suponía un importante reto: encontrar alguna vía para conocer a los alumnos. Parte de la solución fue realizar dobles tutorías —única hora en la que es posible entrevistarse individualmente con los alumnos sin que pierdan clase—. De forma flexible, el tutor y la coordinadora distribuyeron las tareas del trabajo de la tutoría con el grupo en clase y la realización de entrevistas individuales o llamadas a los padres. Durante el curso actual, 2008-2009, esta medida se ha tenido en cuenta en los horarios desde el comienzo del curso, de forma que no coincida la tutoría de ningún grupo de 3.º a la misma hora.

El resto vino del seguimiento de cada alumno y de uno de los factores clave en el éxito del proyecto: conseguir la colaboración de las familias. Hemos constatado algo que puede resultar evidente pero a lo que no se presta la suficiente atención: es necesario trabajar conjuntamente con las familias, es la única forma de obtener buenos resultados y de resolver los problemas. A pesar de las dificultades de algunos padres a la hora de colaborar con el centro, debido fundamentalmente a sus horarios laborales y a otras circunstancias personales, hemos encontrado una buena disposición. Da clara muestra de ello el siguiente dato: de los 106 alumnos matriculados a final del curso 2007-2008, los padres de 103 acudieron a la firma del compromiso académico.

Para conseguir el objetivo de mejorar los resultados escolares era preciso, en primer lugar, que los alumnos asistiesen de forma regular y puntual a las clases. Los tutores se han encargado de controlar las faltas de asistencia e informar de las mismas con prontitud a las familias; en casos puntuales la coordinadora ha colaborado en esta tarea y se ha hecho cargo de vigilar los retrasos a primera hora; la jefa de estudios ha impuesto las sanciones correspondientes a aquellos alumnos que han reincidido en estos comportamientos negativos. Durante el curso actual —2008-2009— se ha generalizado la introducción de las faltas y retrasos en el SICE, que permite que los padres reciban un correo electrónico o un mensaje SMS cada vez que se producen; aunque de momento no podemos evaluar su impacto, parece que, en general, está siendo positivo.

En segundo lugar, se requería la ayuda de las familias para hacer un seguimiento del horario de estudio de sus hijos en casa. Para lograrlo hemos pedido a los padres en una reunión colectiva su colaboración, después de informarles sobre el Plan de Mejora. En la firma de los compromisos académicos individuales (véase Anexo 1) —a los que ya se ha aludido al explicar cómo se implantó el proyecto durante el primer año— hemos tenido la oportunidad de ajustar las directrices generales a la situación concreta en la que cada alumno se encuentra. Estas actuaciones se han completado con el seguimiento quincenal de las sesiones de estudio en casa —recogidas en un documento (véase Anexo 2) que los padres deben supervisar y firmar— por parte de los tutores y de la coordinadora; las entrevistas periódicas con los alumnos y sus familias para evaluar el proceso y hacer las correcciones pertinentes y, finalmente, con el control de los resultados que los alumnos obtenían a mitad de cada evaluación recabando

información de los profesores de todas las asignaturas con el fin de anticiparnos con las medidas que fuesen necesarias para que las calificaciones trimestrales se ajustasen al compromiso adoptado por el alumno. Después de la segunda evaluación, el equipo de tutores decidió que los alumnos que no trajesen el material necesario, no hiciesen los ejercicios propuestos o no hubiesen estudiado la lección serían sancionados con una permanencia a séptima hora en el centro. La medida fue eficaz y requirió menos sanciones de las previstas, ya que las primeras tuvieron un claro efecto disuasorio.

Por último, como ya se ha dicho, era necesario que los alumnos estudiaran de forma adecuada. Para instruirlos y ejercitarlos en estas estrategias, en las tutorías se les ha explicado de forma sistemática cómo deben organizar su sesión de estudio, qué método general deben seguir y qué modificaciones deben introducir en determinadas asignaturas, cómo han de hacer esquemas o tomar anotaciones en clase, etc. (véase Anexo 3).

El proceso de elaboración de estos materiales ha sido el siguiente: la coordinadora, oídas las sugerencias de los equipos docentes, redactaba un borrador que era examinado por los departamentos correspondientes o por los tutores; una vez hechas las modificaciones pertinentes, dicho documento era aprobado y entregado a los alumnos. Sin embargo, lo más útil de este trabajo sobre estrategias de estudio en las tutorías no era la simple exposición de las mismas, sino su aplicación en tiempo real sobre alguna de las lecciones concretas que estaban trabajando en ese momento. Por otra parte, cierto número de profesores ha ido incorporando este adiestramiento en sus propias clases y se ha comenzado a trabajar en la comprensión lectora y la expresión escrita durante las tutorías y, en el curso 2008-2009, en la hora dedicada a las «medidas de atención educativa» (MAE) que se ha implantado como alternativa a la asignatura de religión.

A las medidas que se han descrito sucintamente más arriba hay que sumar los informes periódicos que se han realizado de los distintos alumnos:

1. El primero de ellos ha sido la elaboración de un «cuaderno de tutoría» con una ficha de cada alumno (véase Anexo 4) que recogía sus datos académicos y personales y que fue entregada al tutor en el primer trimestre para facilitar la localización de aquellos alumnos que podían requerir atención compensatoria, interna o externa, o cualquier otra medida de apoyo. Durante el curso actual —2008-2009— esta medida se ha mejorado porque se recogió información de los tutores que estos alumnos tuvieron en 2.º de ESO y la coordinadora pudo entregar las fichas a los tutores de 3.º en septiembre. Dichos cuadernos se guardan en un lugar de acceso común para que puedan consultarlos tanto los tutores como la coordinadora.
2. El segundo fue la elaboración de un informe cualitativo (véase Anexo 5) realizado en la Evaluación 0 que fue entregado a las familias en la primera reunión que con ellas se celebró en octubre de 2007.
3. Antes de llevar a cabo la firma del compromiso académico y cualquier otra entrevista con las familias, el equipo docente actualizaba la información sobre el alumno en un documento que el tutor colocaba en el lugar asignado para ello en la sala de profesores (véase Anexo 6).
4. A éstos hay que añadir los de control entre evaluaciones ya mencionados (véase Anexo 7) y un informe específico de los alumnos que podrían promocionar pero que corrían el riesgo de no hacerlo, elaborado poco después del comienzo de la 3.ª Evaluación para hacerles un seguimiento más estrecho.
5. En el curso 2008-2009 se han incorporado dos nuevos informes, uno mensual del profesor de compensatoria de lengua y otro trimestral de seguimiento de las asignaturas pendientes elaborado por la coordinadora.

Finalmente, para hacer frente a los problemas específicos que se han señalado al comienzo, se llevaron a cabo otro tipo de actuaciones complementarias. Se ofrecieron clases de Compensatoria Externa en las asignaturas de lengua y matemáticas a los alumnos que presentaban un importante desfase curricular y a aquellos que necesitaban apoyo en estas áreas. Estas clases fueron impartidas por la asociación ALCE las tardes de los martes y los jueves, de 17.30 a 18.30-19.00 h, dentro del Plan PROA. Esta medida ha sido muy útil para aquellos alumnos que estaban motivados pero tenían dificultades, algunos no pudieron aprobar 3.º en el curso anterior, pero les ha permitido adquirir los conocimientos necesarios para repetir en el Programa de Diversificación con razonables expectativas de alcanzar el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, tal y como estamos comprobando en el curso actual 2008-2009.

Se envió a todas las familias una carta ofreciéndoles información sobre las Escuelas Oficiales de Idiomas e invitándoles a matricular en ellas a sus hijos. En el caso de los alumnos de origen extranjero que no dominan el castellano, se insistió en la conveniencia de que se matriculasen en el curso de español para extranjeros. En el resto de los casos, la carta servía fundamentalmente para que tuviesen en mente el proyecto con vistas a cursos posteriores, ya que los requisitos para entrar son muy restrictivos; deben tener el primer ciclo de la ESO aprobado para matricularse en un idioma distinto del que están estudiando en el instituto y, si desean matricularse en la primera lengua extranjera que estudian en el instituto, es preciso que, además, hayan cumplido dieciséis años.

Por otra parte, se ha ofrecido orientación académica y profesional específica a todos los alumnos que la han solicitado y, especialmente, a los que estaban poco motivados para que la concreción de una meta profesional les sirviese de estímulo.

En cuanto a los alumnos que superaban la edad de escolarización obligatoria y no querían continuar sus estudios por la vía ordinaria de la ESO, se les ha facilitado información y ayuda concreta para que se presentasen a las Pruebas de Acceso a los Ciclos de Grado Medio, entrasen en un Programa de Cualificación Profesional Inicial o en un Aula Taller. También hay que señalar que la orientadora ha realizado las evaluaciones psicopedagógicas y los informes de los alumnos que presentaban alguna situación anómala y la trabajadora social se ha encargado de localizar los centros de atención psicológica especializada para aquellos que lo necesitaban.

RESULTADOS

Para hacer una valoración de los resultados obtenidos en la aplicación del Plan de Mejora en el nivel de 3.º de ESO durante el curso 2007-2008 tomaremos como referencia los indicadores cuantitativos que fijamos en la programación de comienzos de curso para cada uno de los objetivos.

Como ya se dijo en la introducción, el objetivo prioritario para el nivel de 3.º era mejorar los resultados académicos, dicho objetivo se definió cuantitativamente en los siguientes aspectos:

1. Ascenso de la nota media final de los grupos de 3.º de ESO en un 5% con relación a los dos cursos precedentes⁵. Este objetivo se habría cumplido obteniendo una calificación media de 5,63 (un incremento de 0,26 centésimas) con relación a la nota obtenida en el curso

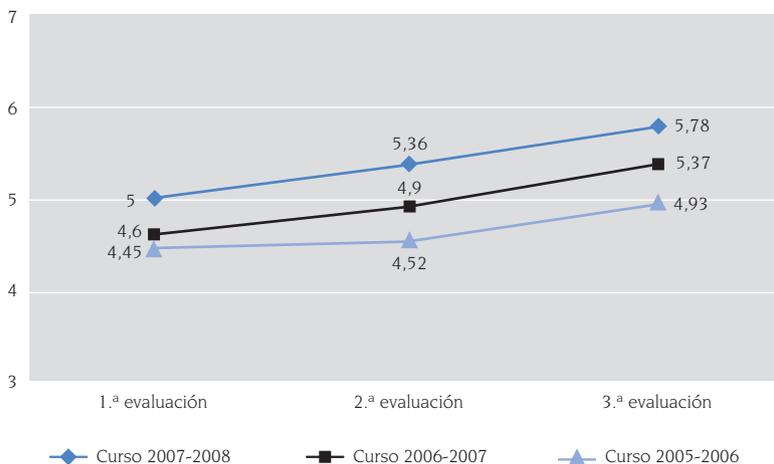
⁵ La estadística de las notas medias se refiere a la evaluación ordinaria de junio porque no contamos con los datos de la convocatoria extraordinaria de septiembre de los cursos anteriores. En el cálculo se han suprimido las calificaciones de dos de los alumnos matriculados, en un caso porque, habiendo superado la edad de escolarización obligatoria, no asistió nunca al centro y, en el otro, porque tuvo que recibir un tratamiento psicológico en un centro especializado en el horario lectivo. Sí se han incluido los datos de otro alumno que, por motivos de salud, fue atendido por el SAED.

2006-2007 y de 5,17 (0,24 centésimas más) con respecto al curso 2005-2006. Las expectativas se han superado, ya que el incremento en la nota media final es del 7,63% con respecto a 2006-2007 y del 17,24% si la comparamos con la de 2005-2006, tal como puede verse en la tabla 8 y en la figura 18.

Tabla 8
Notas medias de 3.º de ESO en las evaluaciones primera, segunda y final.
Cursos de 2005-2006 a 2007-2008

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
1.ª evaluación	4,45	4,60	5,00
2.ª evaluación	4,52	4,90	5,36
Evaluación final	4,93	5,37	5,78

Figura 18
Notas medias de 3.º de ESO en las evaluaciones primera, segunda y final.
Cursos de 2005-2006 a 2007-2008



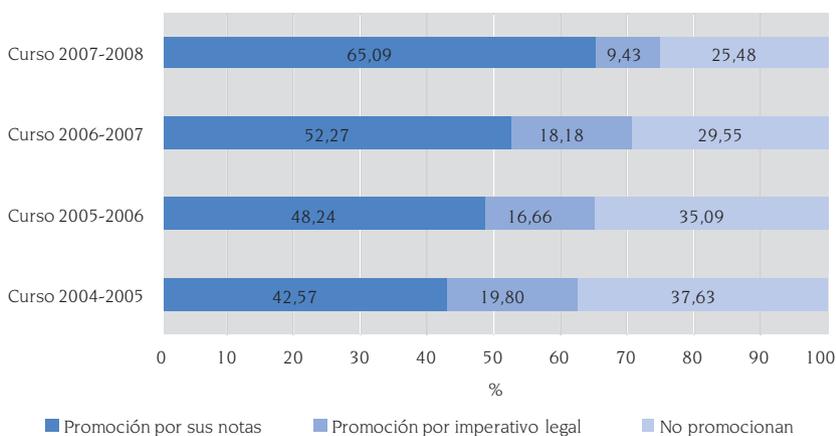
- Disminución en un 10% del número de alumnos que repiten o promocionan por imperativo legal con respecto a los tres últimos cursos de 3.º de ESO. Examinando los datos de las tablas que aparecen a continuación comprobamos que el objetivo se ha cumplido, el promedio de alumnos que promocionan en septiembre con todas las asignaturas aprobadas o con una o dos suspensas supone un incremento relativo del 24,52% con respecto al curso 2006-2007, un 34,92% más con relación al 2005-2006 e implica un ascenso del 52,9% si lo comparamos con el de 2004-2005. En cuanto a los repetidores, como no disponemos de cifras exactas de los cursos anteriores, indicaremos simplemente el porcentaje de alumnos que no promocionan, el cual ha descendido en un 13,77% relativo al curso 2006-2007, en un 27,39 relativo al 2005-2006 y en un 32,29% relativo al 2004-2005.

Tabla 9
Alumnos de 3.º curso de ESO que promocionan por sus notas⁶.
Evolución desde el curso 2004-2005 al 2007-2008

	Curso 2004-2005	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
1.ª evaluación	31 %	31 %	28 %	42 %
2.ª evaluación	22 %	32 %	38 %	47 %
Evaluación junio	38 %	38 %	39 %	58 %
Evaluación septiembre	43 %	48 %	52 %	65 %

3. La reducción de los alumnos que promocionan por imperativo legal es del 48,12% con respecto al curso 2006-2007, del 43,39% con relación al 2005-2006 y del 52,87% si lo comparamos con el porcentaje del curso 2004-2005.

Figura 19
La promoción de alumnos de 3.º curso de ESO.
Evolución desde el curso 2004-2005 al 2007-2008



4. Se ha reducido el promedio de suspensos y el porcentaje de alumnos que suspenden más de tres asignaturas, a la par que ha aumentado el de los que aprueban todas en junio y en septiembre.

Tabla 10a
Alumnos de 3.º de ESO que aprueban todas las asignaturas.
Evolución desde el curso 2005-2006 al 2007-2008

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
1.ª evaluación	15 %	12 %	20 %
2.ª evaluación	15 %	20 %	24 %
Evaluación junio	27 %	27 %	38 %
Evaluación final	30 %	28 %	42 %

⁶ Promocionan de curso con todas las asignaturas aprobadas o un máximo de dos suspensas.

Tabla 10b
Alumnos de 3.º de ESO con 1, 2 ó 3 asignaturas suspensas.
Evolución desde el curso 2005-2006 al 2007-2008

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
1.ª evaluación	22 %	22 %	32 %
2.ª evaluación	26 %	29 %	30 %
Evaluación junio	28 %	35 %	29 %
Evaluación septiembre	22 %	28 %	25 %

Tabla 10c
Alumnos de 3.º de ESO con 4 o más asignaturas suspensas.
Evolución desde el curso 2005-2006 al 2007-2008

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
1.ª evaluación	63 %	66 %	47 %
2.ª evaluación	59 %	51 %	46 %
Evaluación junio	45 %	38 %	33 %
*Evaluación septiembre	48 %	43 %	32 %

* El porcentaje de septiembre es puede ser superior al de junio por que en la evaluación de septiembre se incluyen las asignaturas pendientes de cursos anteriores.

Tabla 10d
Media de asignaturas suspensas por alumno en 3.º de ESO
Evolución desde el curso 2005-2006 al 2007-2008

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
1.ª evaluación	5,31 %	5,16 %	4,18 %
2.ª evaluación	5,05 %	4,10 %	3,65 %
Evaluación junio	3,50 %	2,80 %	2,68 %

En cuanto a la mejora de la convivencia y del ambiente de trabajo, eran en realidad requisitos necesarios para lograr el propósito de elevar el rendimiento académico, aunque, como comentaremos después, son factores que se retroalimentan. No se ofrecerán datos detallados como en el caso de las calificaciones por dos motivos. El primero es que los problemas de conducta entre los alumnos de 3.º se concentraban fundamentalmente en cinco alumnos, las actuaciones que se llevaron a cabo en la evaluación 0 —como el cambio de grupo de varios de ellos— fueron bastante eficaces y los localizaron en tres alumnos reincidentes. El segundo motivo es que no siempre resultan significativos, ya que las amonestaciones escritas, por ejemplo, son empleadas con distinto criterio y frecuencia por parte de los profesores. Sin embargo, queremos señalar que sólo se produjeron 8 expulsiones en el curso 2007-2008 frente a las 14 del curso 2006-2007 y las 15 del 2005-2006. Finalmente, hay que destacar que el número de permanencias a séptima hora no ha sufrido un incremento excesivo a pesar de haberlas aplicado como sanción por no haber hecho en casa los ejercicios o no haber estudiado el tema propuesto a partir de la 2.ª evaluación.

En cuanto a la puntualidad y la asistencia a primera hora, del total de los 106 alumnos matriculados en el nivel de 3.º, 66 se retrasaron en alguna ocasión, lo que supone el 62,26% del total. Sin embargo, hay que destacar que 44 alumnos no se han retrasado nunca más de cuatro veces —tasa sancionada con una permanencia a séptima hora—, mientras que 22 alumnos concentraban 200 retrasos del total de 307, lo que supone el 65,14%. Las sanciones aplicadas no han tenido efecto sobre estos alumnos; algunos de ellos se caracterizan por sus malos resultados académicos y por tener un comportamiento negativo.

CONCLUSIONES

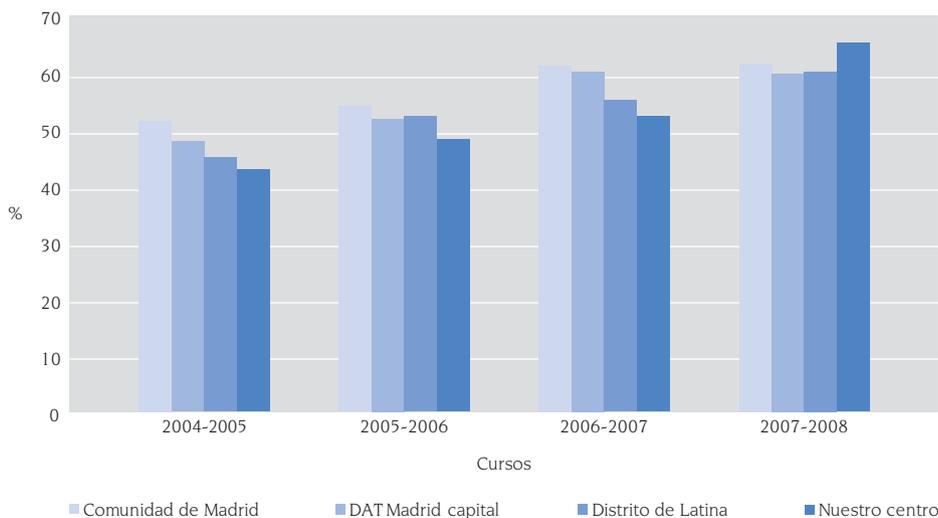
En la valoración de los resultados hemos podido comprobar que los objetivos que nos habíamos marcado en la programación del Plan de Mejora para 3.º de ESO en el curso 2007-2008 se han cumplido, en algunos casos con un amplio margen. Ahora bien, esta valoración derivaba únicamente de la comparación con los resultados que nuestro propio instituto había obtenido en cursos anteriores. Para completarla hemos tomado como referencia los restantes centros públicos de la zona de Latina, del área territorial de Madrid capital a la que nuestro centro pertenece y de la Comunidad de Madrid con el objetivo de comparar la evolución de los resultados académicos (se han comparado los porcentajes de promoción con todas las asignaturas aprobadas o un máximo de dos suspensos). Sólo se han tenido en cuenta los datos de los centros públicos por dos motivos, el primero es que no disponemos de los resultados obtenidos por los centros privados de forma aislada —siempre aparecen sumados a los de los públicos—, el segundo y fundamental es que consideramos que las características del alumnado de los centros públicos son más o menos similares a las de nuestro centro, mientras que los centros privados tienen una composición distinta; bastaría comparar el número de alumnos inmigrantes recién llegados o con pocos años de estancia en el país para mostrar la disparidad. Como puede apreciarse en la tabla 11, en los últimos cuatro cursos hemos pasado de estar por debajo del porcentaje de promoción con un máximo de dos suspensos con cualquiera de las medias tomadas como referencia a estar 3,4 puntos porcentuales por encima de la más elevada, la media de todos los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

Tabla 11
Alumnos de 3.º curso de ESO que promocionan por sus notas⁷.
Comparativa con otros centros. Cursos de 2004-2005 a 2007-2008

	Curso 2004-2005	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007	Curso 2007-2008
Centros públicos de la Comunidad de Madrid	51,4 %	54,1 %	61,2 %	61,7 %
Centros públicos del área de Madrid capital	48,0 %	51,9 %	60,0 %	59,9 %
Centros públicos de la zona	44,9 %	52,0 %	55,2 %	60,0 %
Nuestro centro	42,6 %	48,2 %	52,2 %	65,1 %

⁷ Promocionan de curso con todas las asignaturas aprobadas o un máximo de dos suspensas.

Figura 20
Alumnos de 3.º curso de ESO que promocionan por sus notas⁸.
Comparativa con otros centros. Cursos de 2004-2005 a 2007-2008



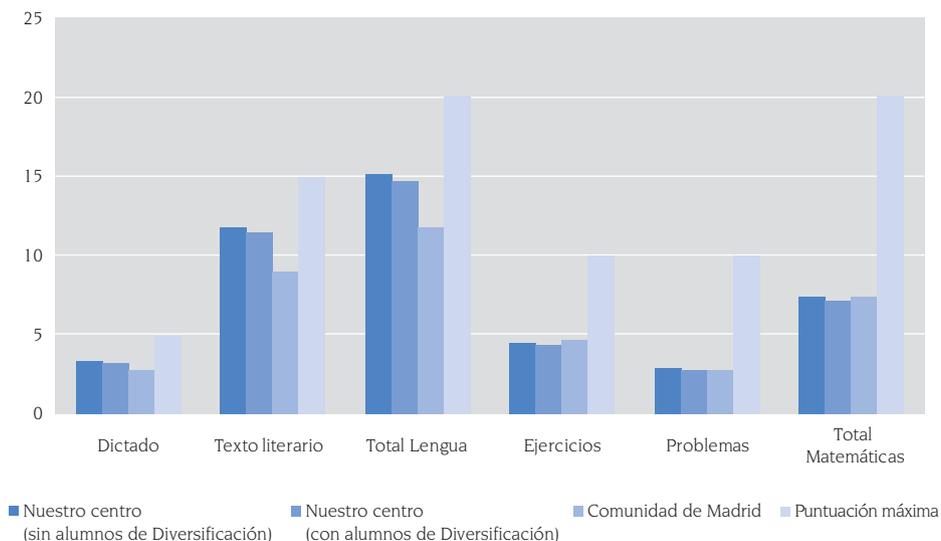
Asimismo, en la evaluación externa de los alumnos de 3.º de ESO que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid realizó durante el curso 2007-2008, nuestro centro obtuvo excelentes resultados en la prueba de Lengua, 3,35 puntos por encima de la media alcanzada por todos los centros de la comunidad autónoma (véase tabla 12 y figura 20). En Matemáticas es sólo levemente inferior —0,089 milésimas por debajo—, pero en la realización de problemas se encuentra 0,14 centésimas por encima. También debemos señalar que las calificaciones apenas varían cuando se añaden los resultados del grupo de diversificación, lo que le sitúa en unos resultados muy semejantes a los de los cursos ordinarios.

Tabla 12
Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) en 3.º de ESO. Año 2008

	Lengua			Matemáticas		
	Dictado	Texto literario	Total Lengua	Ejercicios	Problemas	Total Matemáticas
Nuestro centro (sin alumnos de Diversificación)	3,35	11,72	15,07	4,46	2,89	7,35
Nuestro centro (con alumnos de Diversificación)	3,21	11,52	14,73	4,31	2,77	7,08
Comunidad de Madrid	2,71	9,01	11,72	4,68	2,76	7,44
Puntuación máxima	5,00	15,00	20,00	10,00	10,00	20,00

⁸ Promocionan de curso con todas las asignaturas aprobadas o un máximo de dos suspensas.

Figura 21
Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) en 3.º de ESO. Año 2008



En cuanto a los grupos de alumnos en los que este proyecto ha incidido con mayor eficacia, hemos comprobado que han sido los de rendimiento medio y alto, pero no sobre aquellos que han abandonado los estudios y se limitan a asistir físicamente al centro, los de rendimiento muy bajo. Los resultados del Plan de Mejora se han concretado modestamente en el mantenimiento de las notas y de los porcentajes de promoción con un máximo de dos suspensos en límites próximos a los del nivel de 2.º de ESO a pesar del incremento de la dificultad académica. De hecho, la tendencia a bajar las calificaciones en los cursos superiores se manifiesta en el descenso del número de alumnos con rendimiento «muy alto», con una media superior a 8 y todas las asignaturas aprobadas. Llama también la atención el escaso número de alumnos con un nivel medio —es decir, que tienen una nota media comprendida entre 5 y 6,5— que aprueban todas las asignaturas, buena parte de ellos tienen uno o dos suspensos. El éxito alcanzado por el Programa de Diversificación Curricular hace pensar que quizás el elevado número de asignaturas, con la consiguiente multiplicación de diferentes profesores para impartirlas, pueda influir en este fenómeno.

Respecto al grupo de rendimiento muy bajo, las conclusiones sobre la eficacia del Plan de Mejora son difícilmente cuantificables, pero reales. En primer lugar, ha mejorado notablemente el ambiente de trabajo en las aulas, todos los profesores de 3.º han coincidido en ello. Esto tiene mucha importancia porque, además de sus relevantes consecuencias en la salud laboral, en lugar de ocuparse de cuestiones de disciplina, los docentes pueden centrar sus esfuerzos en las tareas académicas y educativas. Además, los alumnos motivados pueden seguir las clases sin interrupciones, participar sin inhibirse, preguntar, en suma, se garantiza su derecho a recibir una educación de calidad

En segundo lugar, todos los profesionales comprometidos en el proyecto hemos dedicado muchas horas y atención a estos alumnos de bajo rendimiento a los que podríamos dividir en dos categorías fundamentales en función de las causas del mismo. Por una parte, están aquellos que tienen interés pero también presentan dificultades de aprendizaje, un desfase

curricular importante o carecen de los conocimientos y competencias previos necesarios. Es el grupo que ofrece más posibilidades de ser tratado con éxito a medio y largo plazo gracias a las diversas medidas de apoyo educativo. Sin embargo, como ya se ha señalado, son insuficientes. Por una parte, si a los cursos del segundo ciclo de ESO llegan alumnos con un desfase curricular de más de dos años, es preciso dotarlos de profesores para los programas de Educación Compensatoria Interna o crear un «curso puente» que les permita actualizarse en los conocimientos básicos para poder aprobar el curso al año siguiente. Además, los apoyos internos y externos no deberían limitarse a las asignaturas de lengua castellana y matemáticas, es imprescindible que también se impartan en la asignatura de inglés. En este sentido, ha sido muy positiva la modificación de los requisitos que los alumnos deben cumplir para entrar en el Programa de Diversificación, en algunos casos está claro que algunos alumnos no podrán aprobar por la vía ordinaria, obligarles a repetir sólo aumenta su frustración, rebaja su autoestima y reduce su motivación académica.

De hecho, otra de las conclusiones que podemos sacar del análisis de los resultados que hemos obtenido es que la repetición de curso sólo es eficaz en un limitado número de casos, en el resto no da los frutos esperados. De los 17 repetidores de 3.º del curso 2007-2008, sólo promocionaron a 4.º con un máximo de dos suspensos ocho alumnos, cinco de los cuales se encontraban dentro del Programa de Diversificación en 3.º. Del resto, cinco promocionaron por imperativo legal, uno tuvo que abandonar el centro por haber cumplido dieciocho años y tres repetirán 3.º en el programa de Diversificación. Para corroborarlo la tabla 13 permite comparar los porcentajes de promoción, por sus notas o por imperativo legal, de los repetidores con los de los alumnos que han ido superando todos los cursos con normalidad.

Tabla 13
Promoción de alumnos de 3.º de ESO en relación con el año de nacimiento. Curso 2007-2008

	Nacidos en 1993		Nacidos antes de 1993		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Promocionan con un máximo de dos asignaturas suspensas	54	82%	15	37,5%	69	65%
Promocionan por imperativo legal (PIL)	0	0%	10	25%	10	9,5%
No promocionan	12	18%	15	37,5%	27	25,5%
Total	66	100%	40	100%	106	100%

Más difícil resulta hacer frente al problema que se deriva de la falta de motivación, de las situaciones familiares conflictivas o marginales y de los problemas de salud mental. En estos casos, aunque no podamos incluirlos en los porcentajes de promoción con un máximo de dos suspensos, valoramos como un logro importante el haber conseguido atención especializada o el haber podido ofrecer a estos alumnos una alternativa al sistema educativo ordinario que les permita incorporarse de forma normalizada a la vida social y laboral, sin romper completamente los vínculos con la formación académica y profesional. En este sentido, los Programas de Cualificación Profesional Inicial han supuesto un gran avance con respecto a los de Garantía Social.

Otra de las conclusiones es que las medidas adoptadas para mejorar los resultados académicos han tenido como consecuencia la mejora de la convivencia, de la puntualidad y del ambiente de trabajo. Esto es así porque, cuando un alumno ve que su rendimiento es satisfactorio, evita las conductas negativas y disruptivas. Por el contrario, estos comportamientos suelen ocultar un deseo de reconocimiento social por parte de sus iguales que, si no puede lograrse por la realización de las tareas comunes, se busca a través de la capacidad de enfrentarse al profesor, de provocar la risa o de transgredir las normas de convivencia.

Tal y como se ha descrito anteriormente, es patente que el Plan de Mejora que hemos aplicado está basado en las tutorías; el disponer de una persona de apoyo para esta labor con unas horas destinadas a ello apunta a la necesidad de que esta tarea sea reconocida y se le asignen los recursos humanos, horarios y materiales para desempeñarla. Desafortunadamente, tal reconocimiento está lejos de ser real y generalizado, las horas contempladas para el ejercicio de las tutorías son claramente insuficientes, pues se limitan a la hora lectiva semanal con los alumnos y a la hora semanal de atención a las familias. En nuestro caso, el simple cálculo de las horas que cada tutor ha necesitado para la firma de los compromisos académicos —una por alumno— lo pone de manifiesto. Si queremos que se hagan tutorías eficaces, hay que asignarles recursos, no puede depender del voluntarismo de cada profesor, máxime en una sociedad que cada día incrementa el número de tareas y responsabilidades asignadas a la escuela.

6 *Plan de Mejora en cuarto curso de ESO*

Los alumnos que se encontraban en este nivel en el nuevo curso son aquellos que comenzaron el Plan de Mejora en nuestro centro en el curso 2006-2007 más algunos repetidores del curso anterior que se integraban por primera vez en la nueva dinámica de trabajo y que lo hicieron sin demasiadas dificultades. Los resultados conseguidos durante el curso anterior nos hacían sentirnos ligeramente optimistas respecto a los objetivos que nos podíamos plantear en el nuevo curso. Éstos, lógicamente, debían ir encaminados a lograr que titulara el mayor número de alumnos posible, y, en especial, a que aquellos alumnos que por su trayectoria académica presentaban mayor riesgo de no titular, no desperdiciaran su oportunidad por falta de esfuerzo, de confianza en sí mismos o de motivación. Por ello, al plantearnos el plan como parte de todo el proceso educativo y a la vez culminación de una etapa escolar, decidimos seguir trabajando con estos alumnos en una línea similar a la del curso anterior para tratar de consolidar definitivamente lo que habíamos logrado y dejar sentadas unas bases firmes para la nueva etapa que estos alumnos debían empezar el curso siguiente, Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio. La continuidad de estrategias y objetivos, con la necesaria adaptación de unos y otras al nuevo nivel nos parecía la mejor forma de evaluar si todo había sido un espejismo o si el trabajo realizado podía considerarse como un hábito consolidado en nuestros alumnos. Un hecho que nos animó a seguir el camino trazado fue el que el AMPA del centro aplaudiese nuestra idea y nos ofreciera su apoyo.

La buena relación que se había establecido entre la coordinadora y los alumnos y sus familias tuvo una gran peso en la decisión de que continuara en esa función la misma persona que había asesorado los alumnos en 3º de ESO. Los alumnos no sólo la conocían bien sino que, además, se había convertido para ellos en un referente al que acudir para tratar todo tipo de problemas, en especial académicos, pero también en muchos casos de cualquier índole. A su vez, el trabajo realizado por la coordinadora durante el curso anterior le había permitido adquirir un conocimiento profundo de la situación de cada alumno y del nivel de implicación de sus familias. Lo cual resultaba fundamentalmente para la consecución de nuestros objetivos, ya que el conocimiento de las circunstancias y problemas de los alumnos, junto con la confianza que ellos y las familias puedan depositar en nosotros, han sido dos de los pilares fundamentales de nuestro plan. Si no conocemos a nuestros alumnos y si ellos o sus familias no confían en nosotros, resulta muy difícil obtener buenos resultados, no sólo en el plano académico sino en otros ámbitos.

ACTUACIONES

El número de alumnos matriculados en el nivel de 4.º de ESO para este curso no era demasiado numeroso y se repartían de forma bastante equilibrada entre las opciones que el plan anterior, todavía en vigor, ofrecía. Los cursos no eran muy numerosos (una media de 25 alumnos cada uno).

El nivel de conocimientos y dedicación al estudio era bueno en dos de ellos, con alumnos cuyas expectativas eran las de continuar estudiando Bachillerato. El tercer grupo, 4º L, tenía un nivel más bajo, ya fue incluida alumnos que aspiraban o bien a un Bachillerato de Letras, en el menor de los casos, o a un Ciclo Formativo de Grado Medio, en su mayoría. Como punto de partida, los alumnos de este grupo tenían calificaciones de cursos anteriores más bajas y muchas asignaturas pendientes, y además, se fueron incorporando a él a lo largo del curso, alumnos nuevos recién llegados al sistema educativo español. En los cursos inmediatamente anteriores, el grupo de alumnos con una situación similar habían sido uno de los más problemáticos del instituto, provocando constantes alteraciones de la disciplina, mostrando una actitud generalizada de desafío a la autoridad y de falta de interés por el estudio, obteniendo como consecuencia resultados sensiblemente inferiores a los de los otros grupos de 4º de ESO.

Estas consideraciones nos llevaron a centrar nuestros esfuerzos de control individualizado de los alumnos y de potenciación de la acción tutorial en este grupo que, como consecuencia, acabó obteniendo los mejores resultados al final del curso escolar.

Entre las medidas que hemos tomado, las que creemos que más han contribuido a obtener estos resultados, son las siguientes:

Un seguimiento cercano de los planes individuales. Consideramos que cada uno de ellos se autorregula, ya que son alumnos motivados, por lo que no es preciso insistir en la necesidad de un trabajo diario, sino más bien comprobar que la organización del trabajo y el tiempo dedicado son los adecuados.

Conseguir que el liderazgo del grupo recayera en los alumnos más motivados y con mayores expectativas de éxito, procurando que se erigieran en modelo de referencia para los demás, que marcaran el clima de trabajo y que ayudaran a integrar a los nuevos.

Mejora de la convivencia

La acción tutorial, que desde el principio se había centrado en motivar a los alumnos, tuvo el efecto añadido de generar un buen ambiente en las clases y mejora de la convivencia. Ningún alumno de 4º de ESO fue expulsado del centro, no se abrió ningún expediente y las sanciones que se impusieron tuvieron que ver en su mayoría con el control de faltas, sobre todo a las primeras horas. Las amonestaciones fueron en su mayoría por motivos leves, como salir del centro durante los recreos, pero en todo caso, esta infracción de las normas se redujeron significativamente respecto a años anteriores. Sin embargo, las faltas graves apenas se produjeron, siendo especialmente significativa la disminución de las faltas por desobediencia, insolencia o falta de respeto a los profesores. Así pues, la relación de los profesores con los alumnos fue en general cordial, ya que éstos no veían la necesidad de desafiar la autoridad de aquellos, sino la de colaborar con ellos como condición necesaria para el logro de sus objetivos personales. También es de destacar la buena relación que existió entre los propios alumnos, con un clima de compañerismo que redujo a un mínimo los conflictos entre ellos, aunque provocara el que charlaran con facilidad en clase en cuanto el profesor relajaba algo el control.

Asistencia a clase

Aunque en la conciencia de los alumnos estaban el no faltar a clase sin causa justificada, no se bajó la guardia en el control diario. Así, las faltas a primera hora se penalizaron, los alumnos que llegaban tarde reiteradamente cumplían una sanción de permanencia en el centro a séptima hora, con lo que bajó el número de alumnos con faltas o retrasos. Las faltas sin justificar eran controladas por la coordinadora que las ponía en conocimiento de los padres inmediatamente.

Mejora de los resultados académicos

Mejora los resultados académicos iban a ser, por lo tanto, el objetivo primordial del plan durante el curso se limitaba a una cuestión estadística de mejorar las calificaciones o aumentar el porcentaje de las titulaciones, sino que se trataba también de preparar a los alumnos adecuadamente para pasar el siguiente nivel. El logro de este objetivo requirió que el trabajo se centrara en 3 aspectos:

- Seguir fomentando la idea del trabajo y el estudio diario, para ello utilizamos de nuevo el Plan de Trabajo semanal -un documento en el que nuestros alumnos especificaban en qué empleaban sus horas por la tarde-. Con este documento resultaba más fácil enseñar a los alumnos a rentabilizar su tiempo y a los tutores y a la coordinadora les servía como control del trabajo realizado fuera del centro. También precisaba la implicación de los padres que debían firmar el documento antes de ser devuelto al tutor, lo que les suponía estar atentos cada tarde al desarrollo de las actividades de sus hijos.
- Paliar las dificultades que los alumnos pudieran tener en algunas asignaturas. Esto se consiguió, por un lado con ayuda del Plan PROA. Durante dos tardes a la semana los alumnos resolvían sus dudas a la vez que trabajaban y aumentaban la confianza en ellos mismos y en su trabajo. El grupo de profesores que trabajó con los alumnos logró crear un buen ambiente de motivación y trabajo. Por otro lado, la coordinadora utilizó las horas de tutoría para repasar y ampliar ciertas asignaturas y para tratar las dificultades específicas de cada alumno, ofreciéndoles atención individualizada. En estas sesiones se analizaba la forma de estudiar de los alumnos, se intentaba detectar en qué aspectos fallaban y se les ofrecían nuevas estrategias de estudio que les facilitaran a superación de sus problemas.
- Prestar una especial atención a las asignaturas pendientes, en primer lugar concienciando a los alumnos de la necesidad de aprobar las asignaturas pendientes para obtener el título de ESO; en segundo lugar controlando la asistencia a las clases organizadas por el centro y en tercer lugar ofreciéndoles una ayuda individualizada para superar aquellas materias en las que tuvieran mayores dificultades.

Por último, quisimos que los mejores marcaran el ritmo de la clase y no sólo respecto al ambiente de trabajo, como ya se ha comentado, sino también en lo que se refiere al nivel académico. En ningún caso se bajó el grado de exigencia ya que, como hemos dicho, entre nuestros objetivos estaba que el mayor número de alumnos posible estuviera en condiciones de estudiar Bachillerato.

Por supuesto, se mantuvo un estrecho contacto con los padres por medio de las tutoras o de la coordinadora, especialmente con los de aquellos alumnos que tenían más dificultades.

Se procuró implicar a los padres en el control del estudio en la misma línea de las tutoras. En aquellos casos en que se contó con una disposición de la familia a colaborar se notó una repercusión positiva en los resultados.

Al ser 4º un curso terminal, la labor de orientación sobre el futuro de los alumnos era una parte fundamental del Plan. Siguiendo con la idea de que cada alumno debía diseñar su propio itinerario académico de acuerdo con sus características u objetivos personales se diseñó un plan de orientación individualizada que incluyó numerosas entrevistas personales que se realizaron en colaboración con el Departamento de Orientación.

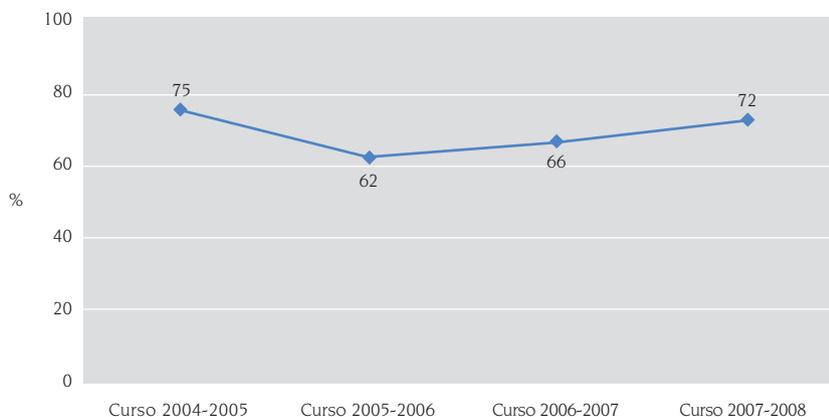
La coordinación entre las tutoras de los distintos grupos ha sido un pilar fundamental para llevar a cabo todas estas tareas. Todas ellas habían asumido como propias los objetivos centrales del plan, aunque cada una las desarrolló con un estilo de trabajo diferente, en función de las características de cada grupo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Como puede verse en la figura 22, el trabajo ha dado sus frutos y los grupos de 4.º de ESO del curso 2007-2008 han sido los mejores del centro en este año escolar con un 72% de alumnos que pasan a 1.º de Bachillerato. El trabajo realizado con estos alumnos nos hace pensar que los resultados pueden mantenerse, debemos seguir inculcando a nuestros alumnos y a sus familias la idea del esfuerzo, la colaboración continua con el centro y la confianza en los profesionales de la enseñanza.

Este plan supone mucho trabajo para todo el centro en general, tanto alumnos como profesores, y en especial para los tutores de los cursos, los coordinadores de curso y para el equipo directivo; pero creemos que la satisfacción que produce es proporcional a la cantidad de trabajo y que realmente merece la pena.

Figura 22
Titulación de alumnos de 4.º curso de ESO.
Evolución desde el curso 2004-2005 hasta 2007-2008



El trabajo ha dado sus frutos. Los resultados, como puede verse en la fig. 22, son los mejores de los tres últimos años, rompiendo una tendencia negativa y remontando hasta niveles próximos a los de curso que había sido excepcional, el de la promoción 2004-2005.

Lo realizado con estos alumnos nos hace pensar que perseverando en la atención y el seguimiento individualizado de los alumnos, éstos pueden dar lo mejor de sí mismos y que las dos líneas principales de trabajo que se han seguido en este curso, potenciación de la tutoría y colaboración de las familias son un buen camino para seguir avanzando en años posteriores.

7 Conclusiones finales

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A FINAL DEL CURSO 2007-2008

Como parte de la evaluación del Plan de Mejora se elaboraron a final de curso unos cuestionarios que se pasaron a alumnos, padres y profesores de 3.º de ESO con el fin de conocer su opinión sobre los distintos aspectos del funcionamiento del Centro y acerca de si consideraban que alguno de estos aspectos se había visto afectado positivamente por la aplicación del Plan. Se eligió como muestra el curso de 3º de ESO por encontrarse en un nivel intermedio; los alumnos de 1º se incorporaban por primera vez al centro y no tenían referencias para hacer una valoración suficiente y los de 4º terminaban durante este año la etapa.

En la elaboración de los cuestionarios se intentó dar prioridad a la sencillez para facilitar la cooperación de los encuestados y la tabulación de los datos, de cara a intentar aumentar la participación y favorecer la obtención de conclusiones verdaderamente significativas. De esta simplificación se derivaron algunos problemas, por ejemplo el hecho de ofrecer a alumnos y padres solamente cuatro opciones de respuesta (*muy mal, mal, bien y muy bien*) provocó que algunos participantes echaran en falta una quinta opción, el *regular* que hubiese aportado datos complementarios de interés para las conclusiones. Este problema se evitó en el cuestionario de profesores, más amplio y completo y con más opciones de respuesta.

Resultados de las encuestas a los alumnos de 3.º de ESO

Las respuestas de los alumnos muestran unos porcentajes muy altos de satisfacción con el Centro en general, más que con el Plan de Mejora en particular. El porcentaje de alumnos que responden bien o muy bien a los distintos ítems oscila entre el 49% de valoración del trabajo de los tutores hasta el 93% de aprobación a la afirmación de que la convivencia con los compañeros ha mejorado.

A pesar de ser precisamente las preguntas sobre la figura tanto del coordinador de tutores (50,3%) como la de los tutores (49%) las que menos respuestas «bien» o «muy bien» obtienen, sin embargo las actuaciones concretas que corresponden a uno y a otros son las que obtienen una valoración más alta con un 82,2% de alumnos que valora positivamente los comentarios recibidos respecto a sus progresos en la evaluación continua o un 90,9% que aprueba la educación recibida en valores, pasando por un 89,1% que considera efectiva la orientación recibida sobre cómo estudiar o sobre el futuro profesional.

Una valoración también elevada pero algo más desigual tienen las cuestiones sobre la adecuación y corrección de los deberes (80,8%) y de los exámenes (76%) o sobre la consideración de las asignaturas como fáciles de seguir (66%).

En torno a los mismos porcentajes oscilan las respuestas sobre su propio trabajo y esfuerzo y sobre los resultados obtenidos. Consideran que los resultados reflejan el esfuerzo realizado un 70% de los alumnos, pero sólo el 65% creen haber trabajado de acuerdo a sus compromisos.

Por último, el grado de satisfacción general con el Centro que se refleja en ítems como «estoy satisfecho de pertenecer al Centro», «estoy satisfecho de la forma en que me enseñan» o «recomendaría este centro a mis amigos» arrojan unos porcentajes muy próximos en todos los casos al 85%.

Por último, consideramos que el 91,5% de aprobación a la afirmación de que el Centro ha puesto todos los recursos disponibles para mejorar la calidad de la Educación es un dato indicativo de la medida en que los alumnos aprecian el esfuerzo realizado por el Centro en la puesta en marcha del Plan.

Resultados de las encuestas a las familias de los alumnos de 3.º de ESO

Si consideramos las respuestas «bien» y «muy bien» como valoración positiva, los padres de nuestros alumnos tienen, en general, un buen concepto del Instituto, ya que los porcentajes de respuesta en estas dos opciones se encuentran entre el 73,2% y el 97,8%, recibiendo las cuestiones relativas a la satisfacción general con el centro respuestas positivas que oscilan entre el 88,8% relativo a que está satisfecho con la enseñanza recibida por sus hijos y el 95,4% que expresa su confianza en el centro o que lo recomendaría a otros.

La labor de los tutores y la información recibida de la evolución de sus hijos por parte de tutores y profesores recibe una valoración similar que va del 82,1% al 84,4%.

El Plan de Mejora recibe una alta valoración. Un 86,6% considera que la firma del Compromiso ha tenido efectos positivos y que ha mejorado la forma de estudiar de sus hijos, un 88,8% cree que el Plan de Mejora ha contribuido a unos resultados más altos y un 91% valora bien o muy bien la información recibida sobre el Plan. Sin embargo, es de señalar que el porcentaje de la respuesta «muy bien» está entre los más bajos de todos los ítems, especialmente en lo que se refiere a los resultados del Plan de Mejora (17,8%) y a la efectividad de la firma del compromiso (24,4%).

Las cuestiones que mayor aprobación reciben son la aplicación del Reglamento de Régimen Interno (90,1%), la atención prestada a los padres por parte del personal del Centro (91%) y la más valorada es la que se refiere al control de faltas de asistencia con un 97,8%, que, además, es puntuada con un «muy bien» por el 66,7% de los padres.

En el otro extremo, la prontitud con que se responden las quejas y sugerencias es aprobada por un 75,5% de los encuestados y la información sobre cómo deben estudiar sus hijos la aprueba un 73,2% de los padres.

Resultados de las encuestas a los profesores de 3.º de ESO

En el caso de los profesores, las opciones de respuesta incluían el *regular* y el *bastante bien*, aunque esta última opción no fue elegida en casi ningún caso. Considerando, pues, como respuestas positivas las que van del *bien* al *muy bien*, encontramos que los profesores valoran bastante positivamente la marcha del Centro en General y la aplicación del Plan de Mejora en particular, siendo muy valorada la repercusión en su trabajo de las medidas adoptadas.

La primera parte de las preguntas planteadas se refiere a los resultados del Plan de Mejora y es significativa la diferencia entre la valoración altamente positiva que reciben cuestiones como

la mejora de la convivencia, del comportamiento, de la limpieza y del clima de trabajo con datos entre el 90,5% y el 95,2% y la valoración de los resultados obtenidos con sólo un 61,9% de aprobación.

En la segunda parte de la encuesta relativa a la evaluación del trabajo docente, encontramos también un marcado contraste. Por un lado, la alta valoración que obtienen tanto el ambiente de trabajo (95,4%), como las intervenciones de dirección y orientación (85,7%), de los tutores (90,4%), de Jefatura de Estudios (95,2%) y sobre todo de la coordinadora de tutores que obtiene el 100% de la aprobación de los profesores, con un 71,4% de respuestas *muy bien*. Por otro lado, las puntuaciones más bajas de todos los ítems son las recibidas por la intervención de los departamentos (67,7% de valoración positiva) y de la Comisión de Coordinación Pedagógica (57,1%), así como por el reparto de trabajo que es bien valorado únicamente por el 57,1% de los profesores.

La eficacia de las medidas concretas adoptadas en el marco de la aplicación del plan es valorada muy positivamente con porcentajes de aprobación que van desde el 91,4% de las dobles tutorías al 100% que reciben medidas como el control de asistencia, la resolución de problemas de convivencia, las sanciones de 7.^a hora por no traer los deberes o la comunicación de los tutores con las familias. Sin embargo, algunas de las medidas desarrolladas de forma específica dentro del Plan de Mejora como la firma del Compromiso Académico o el control quincenal de las sesiones de estudio en casa son algo menos valoradas con un 66,7% de aprobación.

La valoración general del Plan de Mejora ocupa la última parte de la encuesta. De las opiniones de los profesores merece la pena destacar que un 85,7% está *de acuerdo* o *muy de acuerdo* en que se trabaja algo más pero en mejores condiciones, que es un recurso útil para mejorar los resultados y que se está orientando el trabajo en la dirección correcta, un 95,7% considera que el seguimiento individualizado de los alumnos reduce el número de los que dan por perdido el curso antes del final, y que el proyecto sirve para mejorar los resultados a largo plazo. Lo más destacable es la unanimidad (100% de aprobación con 28,6% de acuerdo y 71,4% muy de acuerdo) en considerar que se obtienen resultados si la familia del alumno colabora en el proyecto. Por último, respecto al futuro del Plan, el 70,4% de los profesores considera que es un medio para mantener al número de alumnos matriculados en Bachillerato y el mismo porcentaje considera que será posible mantener la mayor parte de las medidas adoptadas cuando acaben los cuatro años de duración del proyecto, destacando en este último ítem que únicamente el 9,5% está *muy de acuerdo* con la afirmación.

PARA TERMINAR

Todo lo que hemos expuesto se refiere a los dos primeros años de la experiencia, pero debemos añadir que en el presente curso 2008-2009 la seguimos desarrollando. Ahora abarca ya a toda la ESO y hemos consolidado algunos de los logros que han funcionado bien, como el compromiso firmado, la figura de los coordinadores de tutorías y muchas de las técnicas de trabajo que se han descrito anteriormente.

El recorrido que hemos hecho ha dado sus frutos. No siempre ha sido fácil pero creemos que el balance merece la pena: tenemos mejores alumnos, los profesores sienten que su trabajo obtiene resultados y las familias reconocen el esfuerzo y colaboran más con el centro en la formación de sus hijos.

En el campo donde nos movemos, la enseñanza, los éxitos de un año no garantizan su consolidación en el futuro inmediato. Requieren una labor sostenida y una importante dosis de voluntariedad por parte del profesorado. En nuestro caso, hemos precisado de cuatro coordinadores y 15 tutores de aula y aunque hemos sido afortunados a la hora de elegir a los profesores más idóneos, no hay garantía de que esto siga sucediendo, sobre todo con la importante movilidad que hay en los claustros de profesores.

Pero vale la pena ser perseverantes y asumir riesgos. La resignación y el pesimismo no llevan muy lejos. Cualquier centro puede sacar un buen partido a sus recursos materiales y humanos si se aplica imaginación y trabajo, y aunque nuestra experiencia se ha desarrollado a partir de las necesidades y los problemas específicos que teníamos, la idea central de mejorar los resultados de los alumnos se puede aplicar a cualquier centro.

Bibliografía

- BEARE, M., CARDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H.: *Cómo conseguir centros de calidad*. Ed. La Muralla. Madrid, 1992.
- COLEMAN, J. S., CAMBELL, E. G., HOBSON, C. J., McPORTLAND, J. M., MOOD, A. R., WEINFELD, F. D. y YORK, R. L.: *Report of Equality of Educational Opportunity*. Gov. Print. of Washington, D.C. 1966.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.): *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 2004.
- INCE. *Diagnóstico del sistema educativo. Reflexiones sobre el rendimiento escolar*. M.E.C., 1996.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN. *Sistema estatal de indicadores 2007*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Madrid, 2007.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla. Madrid, 2001.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *El legado de la LOGSE. Gota a Gota*. Madrid, 2006.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La influencia de los valores en el éxito educativo y la mejora escolar*. «La Educación Prioritaria en la Comunidad de Madrid. Jornada de Buenas Prácticas». Consejería Educación. Madrid, 2007.
- MEIL LANDWERLIN, G.: *Padres e hijos en la España actual*. Colección Estudios sociales. Fundación La Caixa. Barcelona. www.fundacion.lacaixa.es/estudiossociales/vol19_eshtml
- PÉREZ-DÍAZ, V.: *La educación General en España*. Fundación Santillana. Madrid, 2003.
- REYNOLDS, D. y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Aula XXI. Santillana. Madrid, 200.
- SAMMONS, HILLMAN, MORTIMORE: *Características clave de las escuelas efectivas*. México. M.E.P., 1998.
- SLEE, R.: *¿Eficacia para quién?: Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Akal Ediciones. Madrid, 2003.

Anexos

Anexo 1. Documento de Compromisos Familia-Centro Educativo



C/ Camarena, 181. 28047 MADRID
Teléfs.: 917192105 / 917192205

DOCUMENTO DE COMPROMISOS FAMILIA-CENTRO EDUCATIVO

Considerando que los mejores resultados académicos de nuestros estudiantes solamente podrán lograrse con la colaboración de todas las partes implicadas en el proceso de la educación, padres, alumnos y centro aceptamos suscribir el siguiente compromiso.

El/la **alumno/alumna**:

Sabiendo que con mi propio esfuerzo puedo conseguir mejores resultados y consciente de que todas las actividades del proceso de enseñanza redundan en mi beneficio y en la mejora de mis perspectivas de futuro

ME COMPROMETO A mejorar en los siguientes aspectos:

(los apartados marcar con una **X**)

	Ya cumplo	Me comprometo a mejorar
Asistir al centro a diario, salvo faltas justificadas documentalmente y no abandonar el centro durante las horas lectivas sin permiso.		
Llegar con puntualidad al centro a primera hora de la mañana, así como a las clases tras los recreos o cambios de aula.		
Hablar a los profesores y auxiliares del centro con el debido respeto, evitando las insolencias y el desafío a su autoridad.		
Tratar a los compañeros correctamente, evitando, toda forma de violencia verbal o física.		
Traer a clase el material necesario para seguir las explicaciones y realizar los ejercicios propuestos.		
Contribuir a crear en la clase un ambiente adecuado para el estudio, evitando distraer a los compañeros o interrumpir al profesor.		
Seguir el desarrollo de las clases con la debida atención, anotando todo aquello que sea necesario, participar y preguntar las dudas.		
Utilizar correctamente la agenda: anotar las tareas diarias y organizar el tiempo dedicado a deberes y estudio cada tarde.		
Entregar a los padres los comunicados del tutor, de los profesores y de Jefatura de Estudios y devolverlas firmadas cuanto antes.		
Realizar todas las tareas que se encargan para casa y llevar los cuadernos de cada asignatura al día.		
Repasar en casa los contenidos explicados en el aula cada día sin esperar a estudiar todo, el día anterior al examen.		
Seguir la corrección de ejercicios y exámenes, anotando la solución correcta.		

Esforzándome en los aspectos señalados me propongo conseguir los siguientes **OBJETIVOS**:

De las asignaturas que tengo, en la **2.ª evaluación** me comprometo a sacar de nota:

IN	CN	CS	MA	LC	EF

De las asignaturas que tengo, en la **3.ª evaluación** me comprometo a sacar de nota:

IN	CN	CS	MA	LC	EF

En **junio** tendré una nota media de:

Sabiendo que la vida escolar de los jóvenes es una etapa que requiere una dedicación especial de los padres y que solamente con nuestro apoyo y control constantes, nuestros hijos pueden sacar el máximo rendimiento a sus capacidades, **los padres de**:

NOS COMPROMETEMOS A:

Proporcionar a nuestro hijo una organización de la vida familiar que le permita seguir unos horarios razonables de descanso, comida y estudio, adecuados a su edad y actividad intelectual.	
Controlar la asistencia regular al centro de nuestro/a hijo/a, especialmente a primera hora y justificar con un máximo de tres días sus faltas de asistencia.	
Revisar habitualmente la agenda escolar para comprobar el buen uso de la misma y las tareas anotadas en ella y las comunicaciones que los profesores le realicen.	
Estar alerta durante los períodos de estudio de nuestro/a hijo/a para controlar que aprovecha bien el tiempo y no lo pierde con distracciones inapropiadas.	
Llevar el control de la realización de las tareas diarias, y estar informados de las fechas de los exámenes asegurándonos de su adecuada reparación.	
Exigir el cumplimiento de las obligaciones escolares de nuestro hijo y en especial de los compromisos de este documento, utilizando castigos razonables y premios justos a su debido tiempo.	
Atender las llamadas del centro (tutor, profesores, Jefatura de Estudios...) siempre que sea necesario y tener disponibilidad para acudir a las entrevistas y reuniones a que seamos convocados.	
Mantenemos informados de las faltas de asistencia, calificaciones, asignaturas pendientes (sus horarios y evaluaciones), partes de amonestación y sanciones, devolviendo firmadas las comunicaciones a la mayor brevedad posible.	
Otro:	

El **Centro**, por su parte, se compromete a proporcionar un buen ambiente académico que posibilite el máximo aprovechamiento de los alumnos. Se facilitarán las clases de apoyo que cada alumno precise, así como un seguimiento individualizado.

El **profesorado** prestará una atención especial a estos alumnos para ayudarles en la consecución de los objetivos que se han marcado.

Solicitud personal del alumno.

EL ALUMNO/A

EL PADRE/LA MADRE

Por EL CENTRO

Fdo.:

Fdo.:

Fdo.:

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Anexo 2. Hoja de Control de las Sesiones de Estudio en Casa



Grupo 3.º. Nombre:

Semana: del día ___ al ___ de ___

HOJA DE CONTROL DE LAS SESIONES DE ESTUDIO EN CASA

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Horas	Sábado	Domingo	INSTRUCCIONES
16:00						10:00			<ol style="list-style-type: none"> Si estudias a horas distintas a las que aparecen en esta hoja de control o las has dividido en períodos diferentes a 30 minutos, corrígelo para indicar el horario real. Organiza tu sesión de estudio revisando las asignaturas que has visto ese día por la mañana en clase y, sobre todo, preparando las que tendrás al día siguiente. Escribe concretamente qué asignaturas y lecciones has estudiado, así como los ejercicios que has realizado. Señala en la hoja de control las horas que dedicas a otras actividades: ir a una academia o al conservatorio, entrenar, ver la televisión, salir con los amigos o con la familia... Recuerda que tú y tus padres debéis firmar esta hoja después de completarla y antes de entregársela al tutor el día de la semana acordado. Organiza cada sesión de estudio empezando por aquella materia que te presente una dificultad media, continúa con la más difícil y termina con aquellas asignaturas o ejercicios que te resulten más sencillos. Estudia diariamente para evitar los agobios previos a los exámenes, no te limites a hacer los deberes y haz los ejercicios después de estudiar la parte correspondiente de la lección. Sigue un horario fijo de estudio, comienza todos los días a la misma hora, así se convertirá en una costumbre y te costará menos esfuerzo ponerte a ello. No olvides que también debes dedicar dos horas al estudio durante el fin de semana. Estudia en silencio, apaga el televisor, el equipo de música y el ordenador. Termina tu sesión de estudio antes de hacer otras actividades más agradables, como ver la televisión, practicar deporte, etc. Estas actividades deben ser para ti un premio que te otorgas por un trabajo bien hecho.
16:30						10:30			
17:00						11:00			
17:30						11:30			
18:00						12:00			
18:30						12:30			
19:00						13:00			
19:30						13:30			
20:00						14:00			
20:30						16:00			
21:00						16:30			
21:30						17:00			
22:00						17:30			
						18:00			
						18:30			



Grupo 3.º. Nombre:

Semana: del día ___ al ___ de ___

HOJA DE CONTROL DE LAS SESIONES DE ESTUDIO EN CASA

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Horas	Sábado	Domingo		
16:00						10:00			Firma del alumno/a:	
16:30						10:30				
17:00						11:00				
17:30						11:30				
18:00						12:00				
18:30						12:30				
19:00						13:00				
19:30						13:30				
20:00						14:00				
20:30						16:00				
21:00						16:30				Vº B.º de los padres:
21:30						17:00				
22:00						17:30				
						18:00				Por favor, revisen la hoja antes de firmarla para asegurarse de que realmente queda reflejado el horario de estudio de su hijo/a.
						18:30				

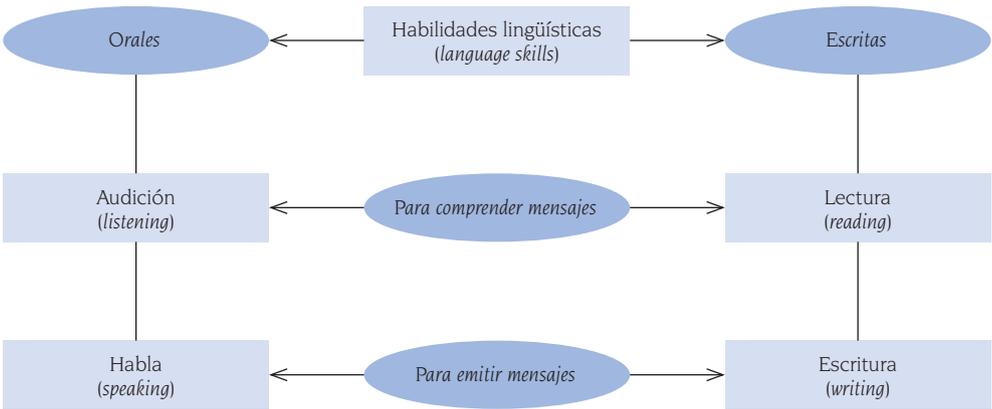
Anexo 3. Método de Estudio de las Lenguas Extranjeras: Inglés



PLAN DE MEJORA
TÉCNICAS DE ESTUDIO: INGLÉS

MÉTODO DE ESTUDIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

Aprender una lengua extranjera supone desarrollar cuatro habilidades (*language skills*) básicas: la lectura (*reading*) y la escritura (*writing*) en el ámbito de la lengua escrita y la audición (*listening*) y el habla (*speaking*) en el oral. Como podemos ver, dos de estas habilidades se refieren a la competencia del estudiante para interpretar los mensajes que recibe en otra lengua, lectura (*reading*) y audición (*listening*), mientras que las otras dos suponen ejercitar la capacidad de elaborarlos, escritura (*writing*) y habla (*speaking*). Tanto al aprender la lengua materna como una lengua extranjera, la competencia para comprender los mensajes lingüísticos se desarrolla antes que la capacidad para elaborarlos, podemos entender textos más complejos, por ejemplo, que los que somos capaces de redactar correctamente en inglés. Sin embargo, en cuanto a la capacidad de entender un mensaje oral, el inglés presenta a los hablantes de castellano ciertas dificultades porque no hay correspondencia entre los fonemas de ambas lenguas. Resumiremos en un esquema las ideas expuestas hasta el momento.



Recuerda que, **antes de ponerte a estudiar, debes tener a mano todo el material necesario, incluido un diccionario**. A continuación te daremos una serie de indicaciones con las estrategias que debes seguir para aprender inglés y superar con éxito los exámenes de esta asignatura.

1) En primer lugar, como en cualquier otra materia, debes tener muy claros cuáles son los contenidos que debes estudiar, para ello tienes que **completar el índice de cada unidad didáctica que aparece en el libro con las fotocopias correspondientes**. Es útil que lo copies en tu cuaderno agrupando dichos contenidos —indicando la página del libro o las fotocopias en las que vienen las explicaciones y los ejercicios— en las siguientes categorías:

- **Gramática (*grammar*)**. Conocer la gramática de una lengua resulta muy útil para aprenderla porque nos facilita normas y pautas generales, aunque luego siempre existan excepciones.
- **Vocabulario y expresiones (*vocabulary and idioms*)**. Uno de los retos que nos ofrece el aprendizaje de una nueva lengua es ampliar nuestro vocabulario y aprender las expresiones que en dicha lengua se emplean de forma típica y que no se corresponden con las de nuestra propia lengua.
- **Guiones para redactar los distintos tipos de textos**. Cada tipo de texto (cartas, postales, correos electrónicos, descripciones, argumentaciones, informes...) presenta una estructura y características propias, aquí debes anotar cuáles son las partes que deben aparecer en cada uno de ellos, así como las expresiones y vocabulario a los que van asociados. No olvides incluir la referencia al modelo de texto que aparece en el libro o en las fotocopias que, convenientemente subrayado y anotado, puede servirte de guía para hacer tus propios ejercicios de redacción.
- **Observaciones sobre la pronunciación**. Recuerda que en inglés las palabras no se pronuncian del mismo modo que se escriben. Para recordar su pronunciación debes repetir en casa las audiciones de clase. Si tienes alguna duda, debes consultar el diccionario, junto a la palabra encontrarás su transcripción fonética entre barras o entre corchetes. Verás que, en muchas ocasiones, también hay un acento que separa las sílabas, se usa para indicar cuál es la sílaba tónica. Finalmente, los hablantes de inglés no dan a las frases la misma entonación que los de castellano, por lo que debes prestar mucha atención cuando los escuchas para imitarlos.

2) Conocer las reglas gramaticales no es suficiente, también tienes que acostumbrarte a utilizarlas de forma sistemática. Para fijar las normas y habituarte a aplicarlas tienes que estudiar con lápiz y papel, **haciendo una y otra vez los ejercicios sin mirar las soluciones para, después, corregirlos con un bolígrafo rojo tomando como modelo los que ya habéis revisado en clase**. Es conveniente que repitas los ejercicios tanto oralmente como por escrito.

3) Para memorizar el vocabulario y las expresiones debes seguir las siguientes recomendaciones:

- Estudia los **glosarios** que aparecen en cada una de las unidades **del Workbook y copia junto a la palabra o expresión algunas frases en las que aparezcan**, este recurso te ayudará a aprender cuándo debes emplearlas.
- Elabora un **cuaderno de vocabulario** creando **familias semánticas**, puedes emplear varios criterios para asociarlas:
 - Palabras relacionadas con un tema determinado (los viajes, la escuela, las profesiones, el cuerpo humano, etc.).
 - Palabras que tienen una raíz o lexema común.
 - Palabras que poseen el mismo prefijo o sufijo.
 - Palabras compuestas.

- **Elabora una ficha con cada nueva palabra o expresión**, en una de las caras de esta ficha debes escribirla en inglés en letras grandes, con la pronunciación entre corchetes a su lado; debajo, copia varias frases del libro o de las fotocopias en las que aparezca esta palabra con la acepción que has aprendido. Eso te ayudará a distinguir en qué contextos y situaciones debe ser utilizado ese término. Por la otra cara de la ficha puedes escribir la traducción al castellano de la palabra o expresión y, si lo necesitas, de las frases en las que aparece. Repasa diariamente estas fichas y deja en una caja las que pienses que ya has aprendido para hacer una comprobación semanal y otra mensual. No tires ninguna ficha hasta que te hayas asegurado de que conoces bien la palabra o la expresión que figura en ella. Además de hacer una revisión formal diaria en casa durante tu sesión de estudio —te llevará poco tiempo, a lo sumo diez minutos— en la cual puedes escribirla varias veces, puedes llevar tus fichas a todas partes y aprovechar los «ratos muertos», por ejemplo en el transporte público, para repasarlas.
- **Si alguna palabra o frase te presenta especial dificultad** y no logras memorizarla, **haz un cartel** con ella —tal y como hacéis en clase en algunas ocasiones— **y cuélgala en tu habitación** en algún sitio muy visible, por ejemplo, en la puerta del armario o del dormitorio. En la parte posterior de la hoja puedes apuntar también la traducción.
- **Intenta utilizar**, siempre que el contexto sea el adecuado, **estas nuevas palabras y expresiones en tus ejercicios** escritos y orales.
- Finalmente, la **lectura** es el mejor medio para ampliar tu vocabulario, tanto en inglés como en castellano. Puedes leer libros en inglés adaptados a tu nivel —los encontrarás en cualquier biblioteca, incluida la del instituto—, artículos de revistas sobre temas que te interesen o páginas de Internet, incluso puedes configurar en inglés tu ordenador para acostumbrarte a comprender este idioma y a utilizarlo.

4) Es muy importante que seas consciente de los errores que cometes con frecuencia, **presta mucha atención a la corrección de los ejercicios en clase y desarrolla la autocorrección**. **Anota en tu cuaderno qué errores cometes y cómo se subsanan**, presta especial atención a los de los exámenes y copia la corrección de los mismos indicando en qué te habías equivocado y cuál es la fórmula correcta. Ten presente que los errores son la base de cualquier aprendizaje, podemos aprender mucho de ellos.

5) Para entender los mensajes orales y mejorar la pronunciación y entonación, **escucha a alguien hablar en inglés un rato todos los días**. Al principio es posible que no entiendas casi nada, pero, si tienes paciencia y sigues haciéndolo, en pocas semanas sentirás la satisfacción de comprobar que tu comprensión ha mejorado mucho. Utiliza los siguientes recursos:

- Si tienes conexión con algún canal vía satélite, puedes ver algún **programa de televisión** que te guste **en inglés**.
- En la radio hay una emisora en el **101.0 FM** del dial madrileño que emite en inglés durante las 24 horas del día, se llama **Vaugham Radio**; también puedes escucharla a través de Internet. Para que los oyentes puedan seguir los programas con más facilidad, hay dos locutores, uno habla en inglés y el otro en castellano.
- Si tu nivel de inglés es alto, en cualquier biblioteca pública puedes tomar en préstamo **revistas para estudiantes de inglés como *Speak up* o *English today***, que incluyen artículos sobre música, cultura y temas de actualidad con el apoyo de un glosario para evitar que

continuamente tengas que consultar el diccionario. Se editan con un CD en el que encontrarás ejercicios de *listening*, con lo cual puedes seguir el mensaje que estás escuchando a través de la lectura del artículo correspondiente. **Si te resultan muy difíciles, puedes pedir prestadas a los profesores de la asignatura otras de nivel medio o bajo.**

- En las bibliotecas públicas también puedes coger prestadas **películas en DVD**. Este formato te permite seleccionar el idioma de la película y el de los subtítulos. **Para empezar, puedes escuchar la película en inglés y leer los subtítulos en inglés**; podrás prescindir de los subtítulos cuando tu nivel de comprensión haya mejorado lo suficiente. Intenta ver una o dos películas en inglés a la semana y comprobarás que obtienes resultados rápidamente.
- **Presta atención a las canciones que escuchas en inglés e intenta comprenderlas.** Consigue la letra y compárala con lo que escuchas.
- **Si te gustan los videojuegos, elige la versión en inglés.** Si juegas con tus amigos, podéis añadir la norma de hablar sólo en inglés.

6) Internet es una herramienta muy útil para aprender inglés, podrás encontrar ejercicios, vocabulario, artículos, adiciones, juegos en las siguientes páginas:

- **www.ego4u.com** (esta página ofrece un repertorio muy completo de recursos para aprender inglés; elige la versión en inglés pulsando sobre la bandera británica).
- **www.isabelperez.es** (esta página está especialmente diseñada para alumnos de secundaria, contiene ejercicios, explicaciones, canciones, juegos..., os la recomendamos especialmente).
- **www.mansioningles.com**
- **www.english-hilfen.de**
- **www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish**
- **www.oup.com/elt/global/products/headway**

7) Finalmente, para **mejorar (*improve*) tu competencia a la hora de hablar en inglés, participa en clase y aprovecha cualquier ocasión que se te presente de hablar con algún nativo**; si esto no es posible, **practica con tus compañeros de clase**, con tus amigos o con tu familia. Evita sentir vergüenza por cometer errores de pronunciación, sintaxis o vocabulario, es algo normal y lo importante es que puedas comunicarte.

Anexo 4. Ficha Personal del Alumno



FICHA PERSONAL DEL ALUMNO

N. E. E.

Apellidos:		Nombre:		Grupo:
Domicilio:		Teléfono:	Móvil:	
Fecha de nacimiento:	Lugar:		País:	
Nombre del padre:		Edad:	Profesión:	Estudios:
Teléfono trabajo:		Otro teléfono de contacto:		
Nombre de la madre:		Edad:	Profesión:	Estudios:
Teléfono trabajo:		Otro teléfono de contacto:		
Número de hermanos (incluido):		Lugar que ocupa:		
Enfermedades e intolerancias:				

NOTAS DE 2.º DE ESO (Grupo 2.º) NOTA MEDIA

Ciencias Naturales	Lengua y Literatura Castellana	Tecnología	Educación Plástica y Visual	
Geografía/Historia	Inglés	Ref. Lengua	Música	
Educación Física	Matemáticas	Ref. Matemáticas	Francés	

PENDIENTES DE 1.º DE ESO:

PENDIENTES DE 2.º DE ESO:

OBSERVACIONES INICIALES

--

NOTAS DE 3.º DE ESO

Asignaturas	1.ª eva.	R.	2.ª	R.	Final	Sept.	
Inglés							
Biología							
Geografía e Historia							
Educación Física							Nota media 1.ª ev.:
Educación Plástica y Visual							Nota media 2.ª ev.:
Física y Química							Nota media final:
Lengua Castellana							
Matemáticas							
Música							
Tecnología							
Taller de Artesanía							

COMPROMISO ACADÉMICO

Anexo 5. Informe Individual Evaluación



INFORME INDIVIDUAL DE EVALUACIÓN

Grupo: 3.º

Nombre del tutor/a:

Día y hora de visita:

		Bien	Reg.	Mal	Observaciones
Biología	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Ciencias Sociales	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Educación Física	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Educación Plástica	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Física y Química	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Inglés	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Lengua y Literatura	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				

Cortar por esta línea y devolver al tutor la parte inferior

Nombre del alumno:

Firma de los padres

		Bien	Reg.	Mal	Observaciones
Matemáticas	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Música	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Relig. Mae	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Tecnología	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Optativa	Asistencia				
	Comprensión de conceptos				
	Realización de tareas y ejercicios				
	Actitud en clase				
Tutoría	Asistencia y puntualidad				
	Comportamiento general				
Pendientes	Asignaturas				
	Horario de clases de recuperación				
	Asistencia				
Jefatura Est.					
Orientación					

Cortar por esta línea y devolver al tutor la parte inferior

Madrid, 15 de octubre de 2008

Firma del tutor

Anexo 6. Información de la Junta Docente para el Tutor



INFORMACIÓN DE LA JUNTA DOCENTE PARA EL TUTOR

Alumno/a:

Curso:

Fecha prevista para la entrevista con la familia:

Lengua y Literatura	Observaciones:
Matemáticas	Observaciones:
Geografía e Historia	Observaciones:
Biología	Observaciones:
Física y Química	Observaciones:
Inglés	Observaciones:
Educación Física	Observaciones:

Educación Plástica y Visual	Observaciones:
Música	Observaciones:
Tecnología	Observaciones:
Optativa	Observaciones:

Número de faltas		Retrasos	Número de partes
Justificadas	No justificadas		
Pendientes:			
Día de recuperación de pendientes			

ENTREVISTA CON LA FAMILIA

Motivo:	
Información significativa recogida:	
Acuerdos y compromisos:	
Firma:	Próxima reunión:



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Consejo Escolar

