

IDEA nº 18

MONOGRÁFICO: PLANES DE MEJORA EN LOS CENTROS / EVALUACIÓN.

La calidad en la educación

Javier Marcotegui Ros.
Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Todos los miembros de la Comunidad educativa trabajan por la calidad educativa; por mejorar su rendimiento. Organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, el Banco Mundial, dedican atención a la actividad formativa reclamando para ella las mayores tasas de calidad. La LOGSE dedica el título IV a la calidad de la enseñanza. La calidad constituye la razón de la LO 10/2002 de calidad en la educación. Nadie hay tan insensato que trabaje contra la calidad de la educación.

Todos estamos preocupados por la calidad del sistema educativo. ¿Cuál es por tanto el problema para que esta cuestión no esté suficientemente resuelta? Considero que el contenido mismo del concepto. No es fácil concretarlo.

Si aquello sobre lo que se predica la calidad no es un objeto sino una persona, un alumno ¿cuáles deben ser los factores de calidad? ¿Se puede aplicar este concepto al proceso educativo cuyo resultado es la formación de la personalidad? ¿Se debe considerar como factor de calidad el valor añadido a la persona a través del proceso educativo o el grado de avance hacia su pleno desarrollo? ¿Cómo medir ambas cuestiones personales? ¿Qué está aportando el sistema al principio de igualdad de oportunidades? ¿Qué al de integración social?

En los ámbitos educativos se discute intensamente sobre los motivos de la calidad pero poco del significado mismo del concepto. Si hablamos de calidad tendremos que aclarar cuáles son los fines de la educación. En tal caso no se puede soslayar el derecho constitucional de libertad en la educación que ajusta los contenidos de ésta a las propias convicciones; tampoco el principio de eficiencia en la aplicación de los recursos públicos como básico en las políticas sociales y económicas. También la educación debe apoyarse en la equidad en el acceso a los bienes de la formación, debe facilitar la igualdad de oportunidades para superar las desigualdades sociales por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición personal o social. Finalmente, el sistema debe generar el sentimiento de pertenencia a una comunidad integradora de diferencias, participada de valores comunes, en suma fomentar mayor cohesión social.

Si se habla de calidad tampoco puede quedar preterido el marco de la gestión cotidiana, habitual, de la escuela, de los medios y procesos precisos en ella. ¿Qué hacer para que la “escuela sea eficaz”, para que consiga el desarrollo global de todos los alumnos sin excepción de conformidad con sus condiciones previas?. Los responsables de la dirección de los centros, por otra parte, se preocupan del funcionamiento de la escuela. Se preguntan sobre qué deben hacer para que el aula, el centro, emprenda un camino de mejora funcional constante, para progresivamente “mejorar la eficacia escolar”.

En este número monográfico dedicado a la calidad en la educación se ha pretendido abordar esta delicada cuestión recabando opiniones de diversos expertos, asociaciones de padres, autoridades educativas, profesores. Se ha pretendido alimentar un debate sosegado que permita continuar el avance con criterio por la estrecha senda de la calidad.

Evaluación y Calidad en los centros educativos

M^a Antonia Casanova

Directora General de Promoción Educativa (Consejería de Educación. Madrid).

Evaluación y calidad constituyen dos términos, dos conceptos y, en consecuencia coherente, dos prácticas que van unidas obligadamente. ¿Para qué evaluar en educación si no es para mejorar la calidad educativa? ¿Cómo mejorar la calidad si no es mediante una evaluación que ofrezca datos pertinentes para tomar decisiones fundamentadas que lo permitan? El no concebirlo de esta forma -aunque la afirmación resulte, quizá, muy tajante-puede indicar, por un lado, que no se aplica un modelo evaluador adecuado a la educación o, por otro, que la práctica educativa se lleva a cabo sin la sistematización adecuada que garantice su mejora cualitativa permanente.

Si la evaluación sólo es comprobación final, resulta poco eficaz para mejorar el día a día educativo en los centros; ese concepto sumativo de la evaluación es válido para la toma de medidas a medio y largo plazo, pero queda alejado de la práctica habitual de la escuela y del aula, por lo que no convence suficientemente al docente ni al directivo interesados en mejoras casi inmediatas que repercutan directamente en la población escolar que atienden. Por eso, parece imprescindible aplicar un modelo de evaluación continua, de carácter formativo, que permita y favorezca el conocimiento actualizado de lo que ocurre en el centro y, en seguida, la adopción de alternativas válidas que refuercen lo positivo y corrijan las disfunciones aparecidas. Por lo que se refiere a la segunda afirmación inicial, la decisión de “no evaluar” en el sistema educativo o en los centros docentes conduce a tomar decisiones un tanto al azar, ya que no se cuenta con datos fiables para hacerlo. Si se desea, realmente, mejorar la calidad educativa del centro -y del sistema- es imprescindible valorar lo que se realiza y lo que se consigue, y sobre la información obtenida ir adecuando el funcionamiento de los diferentes elementos sistémicos para superar de forma permanente las metas propuestas.

Bajo estas premisas y considerando las múltiples concepciones de calidad educativa que se dan en este momento, tanto en función de diversas teorías, como de los diferentes sectores de donde provengan las opiniones, creo que resulta positivo entender la calidad como un camino de avance y mejora continuados; siempre hay que mejorar en educación, nunca se consigue todo. La meta es móvil, utópica: se aleja según nos aproximamos a ella. Como bien dice Eduardo Galeano: *“Ella está en el horizonte,/me acerco dos pasos/y ella se aleja dos pasos,/camino diez pasos/y el horizonte se corre/diez pasos más allá./Por mucho que yo camine/nunca la alcanzaré./¿Para qué sirve la utopía?/Para eso sirve. Para seguir caminando”*. La calidad no es algo estable, fijo, a lo que se llega y se puede uno quedar satisfecho. Los propósitos de calidad educativa varían en consonancia con los cambios sociales y personales, que son acelerados y constantes. Por todo ello, hay que plantearse un modelo de evaluación que, en todo momento, favorezca la visión de imágenes cambiantes y polifacéticas que pongan de manifiesto la compleja realidad de la acción educativa.

Desde esa perspectiva, las actuaciones se llevan a cabo, en uno u otro sentido, después de prever los objetivos hacia los que se dirigen, se marcan una serie de indicadores que sirvan de guía para la ruta, se reflexiona en torno a ellos a lo largo del camino, se modifican si es necesario y se ajustan para introducir la mejora que resulte pertinente en orden a cumplir esos objetivos anteriores, y se sigue adelante... Posiblemente no haya un camino único, sino que sean varios los que lleguen hasta la meta; también serán diferentes las formas de recorrerlos, la velocidad que se imprima a la marcha, las paradas que se hagan...; en cualquier caso, se aprende y se mejora durante el camino, no en la meta¹. Por eso es importante introducir los cambios precisos durante ese camino (evaluación continua y

¹ Recomiendo la lectura del poema “Ítaca”, de K. Kavafis (*Poemas*. Barcelona, Seix Barral, 1994).

formativa), sin esperar a que muchos de los alumnos y alumnas que lo emprenden se queden al margen, sin llegar a esa meta final que actúa como estímulo y que ayuda a elevar las expectativas personales. Además, en la educación obligatoria es fundamental que todos lleguen, cada uno en función de sus posibilidades. Todos tienen derecho a la educación de calidad y a la igualdad de oportunidades, según sus características individuales y sociales². Calidad y evaluación educativas van unidas indefectiblemente, porque es necesario mejorar el día a día de la educación de nuestro alumnado -su camino, su vida- si se quiere disfrutar de esa calidad tan pregonada y deseada por todos los sectores participantes en el campo educativo.

Diferentes modelos para distintos objetivos

Si repasamos la bibliografía española sobre evaluación institucional de centros, al igual que la normativa del Ministerio y de las Comunidades Autónomas, encontraremos iniciativas variadas en cuanto a planteamientos y en cuanto a procedimientos de llevarla a la práctica. Al seleccionar un modelo determinado para evaluar el centro educativo hay que ser consciente de que la opción elegida estará en función de lo que se pretenda alcanzar con esa evaluación. No es indiferente aplicar uno u otro modelo. En cada uno subyace una finalidad, unos objetivos para el funcionamiento de la institución y, también, una ideología concreta. Cuando se marcan los indicadores de evaluación se está señalando el camino que la escuela seguirá en su modo de hacer, las metas que persigue, la participación social que ofrece, los factores que prioriza, etc. El modelo puede resultar sustancialmente cuantitativo y finalista o cualitativo y procesual - aunque no se excluyan radicalmente ambos enfoques, sino que se complementen -; esa línea inicial debe reflejarse en los procedimientos de trabajo y en los objetivos previstos, constituyendo un todo coherente. De lo contrario, las contradicciones aflorarán y será inviable el proyecto evaluador. En definitiva, los equipos directivo y docente del centro decidirán el modelo más adecuado para evaluar su centro, de acuerdo con el proyecto educativo que intenten llevar adelante.

Sin ánimo de exhaustividad, quiero dejar constancia de algunos autores que, en nuestro país, se han dedicado a la evaluación y nos han dejado su propuesta, válida, en cualquier caso, según las pretensiones de cada centro. Isaacs, D. (1977), López, J.A. y Darder, P. (1985), Garrido, P., Jabonero, M. Y Rivera, D. (1989), Barberá, V. (1990), Santos Guerra, M.A. (1990), Mestres, J. (1990), Cea, F. y otros (1992), son algunos de los que han ofrecido su trabajo bien elaborado y pertinente, si bien son propuestas que, con el paso de los años, sería necesario adaptar a los nuevos tiempos educativos y realidades sociales si se fueran a aplicar en el momento actual. Destaco, además, dos propuestas surgidas desde el Ministerio de Educación: el Plan de Evaluación de Centros (1991), que llegó a aplicarse en más de mil instituciones educativas, y el modelo europeo de gestión de calidad (EFQM, 1997), dentro de las nuevas corrientes de "calidad total", que llega y continúa hasta ahora mismo en distintas versiones³.

Como antes señalaba, modelos cuantitativos y cualitativos, finalistas y procesuales, participativos y directivistas..., ofrecen entre todos un amplio panorama evaluador que, sinceramente, creo que ha decaído en los últimos tiempos. Así como estoy convencida de que evaluar es imprescindible para mejorar la calidad educativa sobre bases fundamentadas, también lo estoy de que ningún modelo ha tenido la suficiente fuerza como para instaurarse en nuestra cultura escolar. Falta cultura de evaluación en el campo educativo, y es algo que resulta necesario superar cuanto antes, sobre todo en momentos, como el actual, en el que los cambios sociales son enormes y requieren nuevas iniciativas (fiables y válidas) que den respuesta a las exigencias que aparecen día a día. Desde las Administraciones y desde los

² Como dice León Felipe: *"Voy con las riendas tensas/y refrenando el vuelo/porque no es lo que importa llegar solo ni pronto/sino llegar con todos y a tiempo"*.

³ Aunque este último es un programa dentro de la corriente de "gestión" de calidad, obsérvese que cualquiera de los comprendidos en estos movimientos suponen, en definitiva, modelos de evaluación, pues cifran su actuación en la formulación de indicadores para todos los factores que señalan como bases de la calidad de los centros.

centros docentes se hace preciso impulsar modelos evaluadores viables para alcanzar y mejorar la calidad educativa del sistema.

Una propuesta de evaluación y mejora

Mi propuesta concreta para la práctica de la evaluación continua que favorezca la mejora permanente de la calidad educativa⁴ y que coordine de inmediato las actuaciones evaluativas con las de gestión, con las acciones que aparezcan como necesarias en el momento en que se evalúe cualquiera de los componentes institucionales, se centra en la reflexión sistemática y planificada en torno a los factores que se consideren importantes para ofrecer, en la sociedad actual, una educación de calidad. La posición estratégica de la evaluación en el sistema (y en el centro), la convierte en punto de engranaje entre los diferentes elementos existentes estructuralmente y las actuaciones que se producen. Su adecuada aplicación implica que el funcionamiento reflexivo derive, de inmediato, en la detección de áreas de mejora y la corrección de las disfunciones, o en el apoyo y refuerzo de los puntos fuertes, de los elementos positivos de la institución.

Para poner en práctica esta propuesta se procede, por tanto, a seleccionar los elementos institucionales que se van a evaluar y se marcan -a ser posible con el mayor nivel de acuerdo- los indicadores que configuran un adecuado funcionamiento de ese elemento. A continuación, se valora hasta qué punto está alcanzado cada uno de ellos en el centro, en qué grado se ha desarrollado el mismo. Como consecuencia de esta reflexión (insisto: sistemática, siguiendo los indicadores) aparecerá una diferencia entre lo que se pretende y lo que se tiene ya conseguido. En algunos casos, puede no existir esa diferencia o distancia, porque ese aspecto funciona apropiadamente en el centro. Como consecuencia inmediata surge un plan de trabajo, un plan de gestión de mejora para el centro, pues sólo se trata de reflejar en él las actuaciones necesarias para salvar la distancia entre la calidad existente y la deseada. Además, ese plan se elabora, sin dificultades, de forma rigurosa, pues está basado en la primera evaluación realizada conjuntamente en torno al estado de la situación institucional y, además, se estructura de modo sistemático, pues responde a la relación de indicadores marcados con anterioridad. En síntesis, la propuesta se lleva a cabo con la siguiente secuencia⁵:

Indicador de calidad —————> Realidad del Centro —————> Distancia entre Indicador y Realidad
—————> Plan de mejora

Evaluar de esta forma supone, por un lado, comprobar la eficacia de su realización y, por otro, la garantía de que el plan que se propone responde, realmente, a las prioridades de mejora del centro. El atinar con los indicadores adecuados garantiza el disponer de una guía de trabajo continuo que facilita la labor organizativa y curricular del centro, a la vez que avala la mejora permanente de su calidad. Creo que su práctica, incardinada en las tareas habituales del centro, no implica una especial dificultad y, además, no es algo “añadido” a lo que ya se hace. Hay que imbricarlo en el trabajo diario, acompañando éste de reflexión y valoración. En definitiva, hay que actuar con conciencia de lo que se hace y evaluando procesos y resultados parciales, de manera que, cuando se llegue a un momento final ya se conozcan las metas conseguidas, que siempre serán consecuencia de los procesos previos.

Una última advertencia acerca de los factores que se evalúan, tradicionalmente, en los variados modelos que se proponen. Es cierto que, en general, se formulan de manera bastante genérica, pero cuando se acomete la tarea evaluadora, se hace preciso concretar qué hay que evaluar y, en estos modelos teóricos a los que aludo, casi siempre aparece lo mismo. Pero la sociedad ha cambiado significativamente, al menos en nuestra realidad y, especialmente, en los últimos años. Bien, pues si la realidad ha cambiado, seguro que también se ha modificado la realidad de las aulas y de los centros. Surgen nuevas situaciones que hay que abordar de modo adecuado, para continuar favoreciendo la educación de calidad, adaptada a las

⁴ En la bibliografía final se pueden encontrar algunas de mis propuestas de evaluación.

⁵ En Casanova, M.A. (2004: 200-205 y 251-259) hay dos ejemplos desarrollados en su totalidad.

circunstancias que aparecen día a día. Mi propuesta es que hay que repensar los factores de calidad, los que realmente den respuesta a la situación de cada centro en su contexto diario. El entorno varía, la población escolar presenta características determinadas que, en definitiva, van a condicionar la labor docente. El punto de partida de los centros es distinto, aunque la meta de llegada deba ser equivalente. Eso obliga a establecer diferentes caminos para llegar y, por lo tanto, indicadores diversos que ayuden a encontrarlos o a ajustarlos durante la marcha. Si la evaluación siempre ha sido importante, lo es mucho más en una sociedad como la nuestra, que cambia aceleradamente. La educación no puede permanecer inmóvil mientras a su alrededor todo vuela, si no quiere perder el importante papel que juega en la formación de la persona. Por ello, aunque se parta de un modelo como propuesta inicial, los equipos directivo y docente del centro deben actualizarlo y acomodarlo a sus necesidades y propósitos.

En las páginas de esta revista aparecen diversos modos de llevar a cabo la evaluación en los centros, desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas, al igual que desde distintos puntos de vista en función del sector educativo que hace su aportación. Creo que será de gran interés contrastar estas opiniones, reflexionar sobre todas ellas y superar nuestras posiciones personales, enriqueciendo así el panorama de evaluación y calidad educativas para nuestros centros.

Bibliografía

- Barberá, V. (1990): *Método para la evaluación de centros*. Madrid, Escuela Española.
- Cano, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, La Muralla; 2ª edic., 1999.
- Casanova, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- Casanova, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla; 8ª edic., 2002.
- Casanova, M.A. (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, La Muralla.
- Castillo, S. (coord.) (2002): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Prentice Hall.
- Cea, F. y otros (1992): V.A.Q. Barcelona, Barcanova.
- Garrido, P. y otros (1989): *Desarrollo analítico y formativo del centro docente*. AUDO-G. Barcelona, Studium.
- Isaacs, D. (1977): *Cómo evaluar los centros educativos*. Pamplona, EUNSA.
- López, J.A. y Darder, P. (1985): *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona, Onda.
- López Rupérez, F. (1997): *La gestión de calidad en educación*. Madrid, La Muralla; 4ª edic., 2003.
- Mestres, J. (1990): *Model d'Indicadors per a l'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes. Saporei*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea; 3ª edic., 2000.
- Santos Guerra, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros educativos*. Madrid, Akal.

Piede de Foto: M^a Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa (Consejería de Educación. Madrid).

Sistema de indicadores de la educación de Navarra. 2003

Antonio Marticorena Valencia.

**Director del Servicio de Inspección y Servicios
Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.**

La necesidad de definir y medir las cuestiones relacionadas con el desarrollo, los niveles de vida, las condiciones sociales y económicas y otros aspectos que afectan a la sociedad, motivó la aparición, desde los años setenta, de diversos programas de indicadores elaborados por organismos nacionales e internacionales, tanto a nivel de entidades públicas como privadas. En la última década se han desarrollado también indicadores en el ámbito educativo.

El objetivo de los indicadores, en general, es informar y representar objetivamente una realidad y contribuir con ello a establecer estrategias de cambio y mejora.

Desde el punto de vista educativo un indicador es un dato, o conjunto de datos, objetivos u objetivables, que contribuyen a valorar los resultados de la enseñanza, alguno de los factores que condicionan el logro de los resultados o su adecuación a las necesidades sociales.

La selección de un conjunto limitado pero significativo de indicadores, lo que actualmente se conoce como un "Sistema de indicadores", permite hacerse una idea sintética del funcionamiento de un sistema educativo. Los indicadores no explican por sí mismos las relaciones causales que existen en la realidad que representan ni permiten extraer conclusiones unívocas. Su labor es iluminar la realidad y aportar elementos de juicio para interpretarla correctamente.

La Comunidad Foral de Navarra, junto con el resto de comunidades autónomas, viene colaborando con el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) facilitando la información que se le requiere para la elaboración posterior y periódica (bienal) del "Sistema estatal de indicadores de la educación".

En el curso 2003/04 el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y en concreto el Área de evaluación del Servicio de Inspección, comenzó el diseño y la elaboración de un sistema de indicadores de la educación para Navarra que permitiese por una parte, la comparación con otros sistemas existentes (internacionales, nacionales y de otras comunidades autónomas) y por otra que recogiese las peculiaridades del sistema educativo navarro y ofreciese información pública tanto a la administración como a la sociedad en general.

Resultado de esta iniciativa es el trabajo "SISTEMA DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN DE NAVARRA. 2003" ya finalizado, que se publicará próximamente.

Esta primera edición para Navarra se ha basado, inicialmente, en el sistema estatal del que se han seleccionado los indicadores considerados de interés por la información proporcionada, la disponibilidad de datos, o la posibilidad de establecer comparaciones y se han añadido otros que inciden sobre las peculiaridades del sistema educativo navarro.

En total se presentan actualmente 30 indicadores distribuidos en cinco bloques: cuatro indicadores de contexto, seis de recursos, nueve de escolarización, cinco de procesos y seis de resultados educativos.

Todos los indicadores del sistema tienen un esquema de presentación común que consta de título del indicador, definición, justificación o utilidad, tablas y gráficos, comentarios descriptivos, especificaciones técnicas y fuente de extracción de los datos.

Este esquema es el establecido, generalmente, en otros sistemas de indicadores tanto nacionales como internacionales, lo que facilita los estudios comparativos de los diferentes sistemas educativos.

Esta iniciativa es una primera aproximación al Sistema de Indicadores de la Educación de Navarra. Actualmente, en el curso 2004/05, se va a proceder al diseño de un nuevo proyecto de indicadores que dé continuidad y periodicidad al trabajo ya realizado y que contribuya, junto con el resto de iniciativas del Departamento de Educación, a la calidad de la enseñanza. El

desarrollo de este proyecto conducirá a la elaboración y publicación del trabajo "SISTEMA DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN DE NAVARRA. 2005.

Pie de foto: Cuatro Institutos Públicos obtienen el Certificado de Calidad ISO 9001.

FOMENTO DE LOS SISTEMAS DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN NAVARRA

Pedro González Felipe.

Director del Servicio de Planificación Educativa

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Quienes estamos implicados día a día en la gestión de los Servicios Públicos, sabemos de la responsabilidad que conlleva tomar la decisión de trabajar desde la perspectiva de la mejora continua y los procesos de aseguramiento de la calidad.

Ese momento evidencia, sin ningún género de dudas, el grado de madurez de las organizaciones, ya que es el mejor indicador de que se ha superado la “etapa oscura”, etapa en la que no se tiene conciencia de la necesidad de mejora, en la que no se pueden interpretar las prioridades y demandas de la ciudadanía porque aun no se han establecido mecanismos de análisis y evaluación de nuestro trabajo y en la que los objetivos no son explícitos ni conocidos o, en el peor de los casos, ni siquiera existen.

En el ámbito de la educación, los sistemas de Gestión de Calidad propician la orientación de los Centros hacia la prestación de un servicio educativo basado en la satisfacción de las expectativas y necesidades que la propia educación, considerada como un bien social, pretende cubrir en todos los integrantes de la comunidad educativa y en la sociedad en general.

La introducción de los Centros Educativos en la ya comúnmente denominada “Cultura de la Calidad” permite contemplar al Centro como una realidad global y compleja, en donde todos y cada uno de los elementos que intervienen en ella deben ser analizados en orden a permitir una correcta, eficaz y eficiente gestión de los procesos que se realizan en ellos. Otra consecuencia directa de la aplicación de sistemas de gestión de calidad en los Centros debe ser la de la implicación del profesorado, tanto es así, que podríamos definir la calidad en un Centro como el grado en el que los objetivos individuales y colectivos del profesorado, coinciden con las metas descritas por el Centro en su Plan Estratégico.

En educación, la calidad se mide en términos de eficacia. Y como no se quiere perder de vista la realidad del alumnado, a lo que se aspira es a definir lo que realmente éste aprende. Por otra parte, la calidad debe atender a los fines atribuidos a la acción educativa y a su plasmación en los diseños y contenidos curriculares. La tercera dimensión de la calidad que debe ser considerada al aplicarla a la gestión educativa, pone el énfasis en los medios (recursos e instalaciones de que se dispone) que permiten alcanzar los mencionados fines. Y por último, los Sistemas de Gestión de la Calidad aportan información relevante para comprobar si todo lo relacionado con la eficacia, los fines y los medios, va en la dirección adecuada y, en caso contrario, define los mecanismos correctores a aplicar para reorientar el proceso iniciado en cada Centro.

La decisión del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra de realizar una apuesta inequívoca por la calidad y convertirla en una de sus señas de identidad, toma cuerpo a través de la creación y desarrollo del “Programa para la Difusión de los Sistemas de Gestión de Calidad en Centros y Servicios Educativos” y se fundamenta en las experiencias y proyectos de calidad llevados a cabo en los últimos años por diferentes Centros de Educación Secundaria de nuestra Comunidad agrupados en cuatro grandes redes, en función de su nivel de implicación y avance en la gestión a través de los esquemas de la calidad.

Si en los Centros de Educación Secundaria, la aplicación de los sistemas de gestión de calidad es un proceso altamente desarrollado en nuestra Comunidad, hay que reconocer que los Centros de Educación Infantil y Primaria tienen aún experiencias muy incipientes en la dinámica de la calidad, la evaluación y la mejora continua. En este contexto es necesario destacar que la promulgación de la “ORDEN FORAL 385/2002, de 19 de julio, por la que se aprueba un plan de evaluación y calidad para los Centros de Educación Infantil y Primaria” por parte del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, más las recientes evaluaciones de carácter externo que tanto desde este Servicio, como desde el antiguo INCE, se han realizado a los escolares de Educación Primaria, han permitido establecer unas líneas de mejora

perfectamente definidas lo que ha posibilitado ir introduciendo progresivamente a los Centros de Infantil y Primaria de la Comunidad Foral en la cultura de la medición, la evaluación, del análisis de datos y de la conversión de esos datos en información relevante para el Centro y la Comunidad educativa en general.

Con todos estos antecedentes, el “Programa para la Difusión de los Sistemas de Gestión de Calidad en Centros y Servicios Educativos” hace una apuesta destacada por extender los programas de gestión de calidad a los Centros de Educación Infantil y Primaria de Navarra, y lo hace creando para este curso 2004/2005 una Red experimental y exclusiva para estos Centros al objeto de ir generando experiencias que pongan el valor del trabajo ya realizado en aras de la calidad educativa en estas etapas, y permitan su extensión paulatina a todos los Centros de nuestra Comunidad en un plazo relativamente corto.

Para finalizar, me gustaría destacar que con el presente Programa, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra pretender, en primer lugar, asumir el liderazgo en la iniciativa de profundizar en la aplicación de los Sistemas de Gestión de Calidad y de extender al máximo su implantación. Este liderazgo se orienta a presentar los sistemas de calidad como una herramienta que sirva para ayudar al profesorado a realizar mejor su tarea educativa, como un eficiente instrumento en la mejora organizativa de los Centros y como un apoyo eficaz para la mejora del Sistema Educativo en nuestra Comunidad.

CALIDAD COMO ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL: SOCIALIZACIÓN

Isabel Valdelomar

Orientadora I.E.S. "Plaza la Cruz"

Todos los cambios que se han ido produciendo en el campo de la educación han pretendido, con seguridad, mejorar la situación anterior procurando ajustar aspectos del sistema educativo a nuevos requerimientos sociales, dada la función eminentemente social que la educación comporta. En la actualidad, esta permanente preocupación se orienta a la búsqueda de la *calidad educativa*, concepto que, aunque extraído del mundo económico-empresarial, encierra un interesante potencial que sin duda va a enriquecer, con nuevos enfoques y perspectivas, nuestro querido mundo educativo.

En mi breve exposición, desarrollaré alguno de estos aspectos por considerarlos especialmente relevantes para el actual momento social que la educación, como un servicio necesario, debe adoptar para adaptarse y lograr los fines que le son propios.

No podemos olvidar que la educación formal consiste en una formación por inmersión cultural, mediante unas coordenadas espacio-temporales –institución escolar y sistema educativo—que requiere una importante actuación profesional, con el fin de hacer competentes a los miembros más jóvenes para su posterior inserción social activa, cumpliendo así su función social y socializadora, simultánea a la formación individual.

Finalidad que se va realizando a través de un largo proceso de enseñanza y aprendizaje de un currículo determinado, fragmentado en cursos y etapas escolares, cuyos protagonistas principales son los profesores y los alumnos. El éxito o fracaso de este largo tránsito se va evidenciando por los resultados obtenidos por los alumnos al ir superando –o no—los múltiples handicaps en forma de pruebas o exámenes a los que se deben enfrentar.

Pues bien, uno de los puntos de inflexión o cambio de enfoque que en la actualidad adquiere relevancia es la consideración de que los procesos educativos no sólo son cosa de los alumnos, sino que son procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto se refieren a alumnos y a profesores, y que, además, se desarrollan en un contexto, en un determinado centro educativo y bajo los parámetros normativos de una determinada Administración, configurando todos ellos variables que hay que tener en cuenta porque la actuación de cada uno de estos niveles está influyendo en el éxito o fracaso, en los resultados que obtienen los alumnos. Así pues, el término del proceso correspondiente a la enseñanza, entendida en su acepción más sistémica, se sitúa en primera posición de responsabilidad.

Esta primera toma de conciencia ha conducido a atribuir una especial relevancia al análisis o evaluación de los *procesos* más que a evaluar únicamente los *resultados*, ya que de ello se seguirá –por causalidad y no por casualidad—la mejora de éstos. En consecuencia, podemos formular una potente hipótesis de eficacia: en la medida en que se reflexione sobre los procesos de enseñanza y se ayude al alumno a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, se producirá la mejora de los resultados. Se trata de hacer progresivamente consciente tanto la enseñanza como el aprendizaje sobre el supuesto de que los resultados logrados por los alumnos constituyen un indicador fundamental del adecuado o inadecuado funcionamiento de los diferentes agentes del sistema educativo.

Hasta aquí, y de manera muy sintética, el nuevo enfoque teórico educativo que es común a las distintas concreciones o modelos de calidad desde los que se está trabajando para llevar a la práctica la mejora continua de la educación.

Ahora bien, el momento social actual está siendo especialmente complejo y puede hacer transitoriamente más difícil la aplicación lineal de la teoría educativa: me refiero al hecho social de la creciente diversidad de la población y, en la micro-sociedad escolar, de la creciente diversidad del alumnado.

Uno de los principales retos para la Administración educativa, para la institución escolar y, sobre todo, para el profesorado en el aula, lo constituye la llamada “*atención a la diversidad*”. El profesor no tiene delante a un alumno medio ideal sino a un grupo de alumnos diferentes, en ocasiones muy diferentes, ante los necesarios aprendizajes escolares, porque cada uno es único por su capacidad, su competencia, su procedencia social, cultural, sus intereses, su motivación por aprender aquello que está obligado a aprender, sus rasgos de personalidad... Son alumnos singulares en un sistema grupal que, a su vez, adquiere rasgos y dinámicas más allá de la suma de las individualidades que lo conforman.

Esta situación nada fácil para un profesor ha de ser una tarea compartida porque afecta, o debe afectar, a todos los niveles y agentes del sistema. Es la Administración educativa la que, en primer lugar, tiene la responsabilidad de facilitarla con políticas educativas de apoyo generoso a los centros que hagan posible la atención a la diversidad de manera que sea aceptada como realidad social y por ello como importante campo de acción formativa. En segundo lugar, el centro, sintiéndose realmente ayudado y apoyado por la Administración, ha de elaborar su propio *plan de atención a la diversidad* implementando medidas organizativas flexibles y de adaptación del currículo, así como elaborando programas específicos de educación en la convivencia y para la convivencia, fomentando valores democráticos, integradores, en una sociedad crecientemente plural para que, por su parte, los equipos docentes y el profesor en su aula, incluyan en sus programaciones los objetivos éticos del centro, llevando a cabo, en la medida de lo posible, una oferta diversificada de enseñanza, de manera progresivamente consciente por reflexionada y argumentada.

Y ya que es un reto educativo, en la práctica, el cómo atender a la diversidad de manera que se cumplan las finalidades educativas de formación personal y social de todos y cada uno de los alumnos, considero que la reflexión y evaluación para la mejora de la calidad, debe aplicarse al análisis de los procesos educativos teniendo muy en cuenta todos los aspectos que la diversidad conlleva, que no sólo afecta a los contenidos académicos, sino al aprendizaje de comportamientos, y que no sólo debe referirse a la atención de unos pocos alumnos, sino a la educación integral, integradora, de todos ellos.

Para esto, es preciso centrar la atención en uno de los factores que, desde el nuevo enfoque, se proponen como influyentes, en orden al logro de resultados: la construcción del “*clima de cohesión social*”. Este factor hace referencia al cuidado de las relaciones personales, a la consideración, confianza y respeto entre las personas que componen la comunidad educativa, y ello en todos, y desde todos, los niveles del sistema –Administración, centro, familias– hasta llegar al aula, espacio donde se da la relación más directa, cotidiana, de enseñanza y aprendizaje.

La construcción consciente de un determinado clima positivo es algo que no muchas veces se contempla en el trabajo de planificación y programación didácticas, quedando aparte, como añadido espontáneo, de la acción docente. Y dado que la acción docente es básicamente una acción comunicativa que comporta interacciones personales afectivas y emocionales, el hacerlo consciente por parte del profesor, reflexionando sobre su innegable influencia e incorporándolo en su quehacer profesional, a su práctica en el aula, contribuirá de forma positiva, educativa, a que los alumnos aprendan lo necesario para convivir también en la sociedad actual.

La inversión en la construcción de un clima social positivo, integrador, servirá tanto para favorecer el avance en el aprendizaje en relación a campos determinados de conocimiento, porque todo aprendizaje está cargado de afectividad, como para promover una educación en valores para la convivencia y la cohesión social que la sociedad necesita y demanda cada vez más a la institución escolar y cuyo objetivo confiere verdadero sentido a la calidad en la educación que todos buscamos.

Pie de foto: Relación en el aula.

Fuente: Cuadernos de Pedagogía.

CALIDAD DESDE EL PRINCIPIO DE EQUIDAD

Juan Vicente Ansa Erice

Profesor de Pedagogía Terapéutica

Hoy en día, la palabra “calidad” evoca normalización, uniformidad , “ISOs”, productos, denominación de origen, trazabilidad, empresa, frialdad, ... “Equidad” sugiere una superación de la estricta aplicación de la justicia, una discriminación positiva hacia los desfavorecidos, un tratamiento desigual de los desiguales, un llamamiento a la ética, al sentimiento, a la calidez ... Por mi trayectoria profesional (centrada en el mundo de la discapacidad) me siento mas cercano a la calidez que a la calidad, pero no puedo sustraerme a las presiones que afectan a todos los docentes para sumergirnos en las dinámicas de mejora de la calidad-eficacia.

Las empresas privadas, en su cartera de pedidos o en sus balances intentan superar un examen de la calidad de sus productos y/o de la satisfacción de sus clientes. Examen de cuyo resultado depende su supervivencia. A quienes, directa o indirectamente, vivimos del dinero público, se nos achaca que no estamos sujetos a este tipo de “control /evaluación de calidad”. A pesar de los intentos de las diferentes administraciones de ampliar las posibilidades de los usuarios de los servicios públicos para elegir (médico, colegio, residencia ...) sólo el control democrático del funcionamiento de estos servicios parece poder garantizar la calidad de los mismos.

Una empresa de transformación, puede plantearse una estrategia completa de calidad: desde la compra de la materia prima hasta el producto elaborado y su posterior introducción en el mercado. Las ventas y la mejora de los procesos determinarán su rentabilidad / viabilidad económica.

La actual legislación educativa no favorece la existencia de centros que seleccionen el alumnado / la “materia prima” pero las leyes del mercado (ubicación del colegio, coste de la vivienda, características del empleo en la zona ...), las preferencias ideológicas de las familias (religiosas, lingüísticas, de prestigio social ...), y la planificación educativa en materia de construcción de centros escolares, van colocando a cada centro en su lugar, ocupando su “nicho” en el sistema. Cada centro (quizá sería mas correcto decir cada conjunto de profesionales de un centro) define su proyecto educativo (su carácter) sin tener en cuenta que los usuarios /clientes de los servicios públicos no son homogéneos ni clasificables por tamaño, talla, edad, sexo, etnia, idioma, discapacidad, religión ... La etiquetación diagnóstica / sociológica /etnográfica del alumnado en la Comunidad Foral nos hace conscientes de que la diversidad es lo habitual pero no adelanta soluciones eficientes / económicas. Todo centro tiene minorías. Minorías en desacuerdo con el “carácter” del centro. Minorías en algunos casos mayoritarias cuando fallan los mecanismos de control democrático del propio centro (minorías escandalosas y silenciadas que no silenciosas para quienes quieren oír).

Los colegios, como las cadenas de montaje, tienden a la uniformidad, a la ISSO. Los que por degeneración profesional tendemos a ponernos en el lugar de las minorías pretendemos que la norma /AENOR /ISSO... contemple a la mayoría-minoritaria. Pretendemos que el profesorado “normal” no delegue la responsabilidad de la educación del alumnado “diferente” en los especialistas (en muchos casos “forzados especialistas” que por formación, titulación y años de antigüedad no resistirían la competencia del profesorado “normal” en un concurso de méritos para una plaza de asesor/a de dicha especialidad) Pretendemos que se asuma que, en nuestras aulas, lo diferente es lo normal, pretendemos que se asuma que la estandarización del alumnado sea lo anormal, pretendemos que nuestra sociedad admita mejor el coste económico de la normalización que el coste social de la segregación.

Ahora que la práctica la educación es universal, que se han alcanzado los objetivos cuantitativos de escolarización, parecen pasadas de moda las exigencias igualitarias y llega la hora de mirar hacia la calidad. Parece llegar la hora de la cultura del esfuerzo y la excelencia, de protocolizar procesos de aprendizaje homogéneos y exitosos que en muchos casos nos servirán como coartada ante el fracaso de nuestros alumnos y como filtro para no ver las desigualdades patentes en nuestras aulas. La indiferencia ante la diferencia combinada con la

existencia de “especialistas en la atención a la diversidad” puede llevarnos a una salvaje uniformidad dentro del aula.

Docentes y no docentes, estamos acostumbrados a clasificar la calidad de los centros educativos en función de las estadísticas: de las notas medias de selectividad, del porcentaje de colocados después del periodo de prácticas en las empresas ... del producto final. Pero en procesos tan largos y complejos como el educativo, la relación entre el proyecto de futuro que los padres /madres hacemos sobre el porvenir de nuestros hijos e hijas o la que nuestros hijos e hijas hacen sobre su propio futuro y el grado de su consecución, es decir, el grado de satisfacción de nuestros usuarios /clientes es un indicador clave de calidad al que los profesionales deberíamos estar atentos. Y ese proyecto de futuro puede ser muy diferente para diferentes familias o para diferentes niños de una misma familia.

Podemos y debemos tomar pautas de gestión y evaluación de la empresa privada pero debemos profundizar en la participación democrática y no sólo en los consejos escolares, sino escuchando a las familias y a los niños, concediéndoles protagonismo en el diseño de su futuro, estando en una constante actitud de diálogo.

Es necesario promover procesos de mejora de la calidad en nuestros centros pero desde la equidad, desde la sensibilidad ante la diferencia, desde el diálogo, desde la participación democrática, desde la “calidez”.

CALIDAD... ¿QUÉ CALIDAD?

Fernando Carbajo

Catedrático De Filosofía Y Profesor I.E.S. N.A.P.A. "Felix Urabayen"

Desde la óptica de profesor mi opinión sobre la implantación de modelos de calidad en los centros educativos se puede condensar en dos ideas: 1) esos modelos fomentan el espíritu de evaluación y eso es bueno; 2) esos modelos no tienen en cuenta lo esencial de la educación y en consecuencia la calidad a que se refieren no es verdaderamente la de la educación.

Estoy oyendo hablar de educación de calidad y enseñanza de calidad desde que empecé a trabajar como profesor. Ciertamente, hasta hace unos años "calidad" era una palabra talismán que utilizábamos para pedir aumento de sueldo, mejoras en nuestra situación laboral, la disminución del número de alumnos por aula o la disminución de horas lectivas del profesor. Ahora el contexto es diferente. La necesidad sentida en el ámbito empresarial de establecer procedimientos para determinar la calidad de los procesos de producción y planificar mejoras ha llevado a la consolidación de distintos modelos de evaluación y de sistemas de certificación o acreditación de la calidad que posteriormente se han trasladado al ámbito escolar.

¿Tiene sentido aplicar estos modelos en los centros educativos? ¿Hasta qué punto un centro escolar es asimilable a una empresa? ¿La aplicación de un modelo de calidad mejora realmente los resultados educativos del centro? ¿Obtener un certificado garantiza la calidad educativa de un centro escolar? Para responder a estas preguntas hay que considerar un dato significativo: los modelos de calidad dan por supuesto que la mejora de los procesos implica una mejora de los resultados. Ahora bien, no es igual una industria que una empresa de servicios, por ejemplo. En un caso, la calidad de los resultados depende esencialmente de la calidad de los procesos de producción. En el otro, además de la técnica hay que tener en cuenta otros factores más etéreos, más difíciles de cuantificar y por tanto de medir: las relaciones personales con los clientes, el ambiente de trabajo, la capacidad de iniciativa de los empleados, su creatividad, su implicación en los objetivos de la empresa, la confianza del público en la marca, el efecto del marketing...

En la enseñanza hay indudablemente un componente técnico, pero el resultado (la educación) no depende esencial ni principalmente de él. Está en primer lugar la educación familiar: cómo llegan los alumnos al centro y cómo se implican los padres en la colaboración con los profesores. Después, hay que tener en cuenta las condiciones del centro, sobre todo si tiene un buen proyecto educativo y curricular que oriente realmente la vida escolar, es decir, que cuente con la implicación del profesorado en el proyecto. Tampoco se pueden olvidar los condicionantes externos, como el entorno socioeconómico en el que se mueve. ¿Puede extrañar que muchos profesores veamos con escepticismo la aplicación en nuestros centros de modelos de calidad que no terminan de ajustarse a las peculiaridades de nuestra "empresa" y a su complejidad?

Pocas empresas disponen de una regulación tan exhaustiva de su actividad como los centros educativos; regulación de su organización, del proceso de admisión de alumnos, de la toma de decisiones en función de las competencias de cada cual, del número mínimo de reuniones de cada órgano, de los contenidos y de los procesos de la enseñanza: tenemos reglamentado el PEC, los PCC, la PGA, el PAT, el POE, el RRI, las Programaciones Didácticas de los departamentos, las Memorias... Si nos tomamos en serio todo esto; si no reducimos los instrumentos de programación y planificación a trámites burocráticos, sino que los asumimos como medios útiles para mejorar nuestra acción educativa, ¿hacen falta equipos de mejora? ¿No nos basta, además de nuestra propia organización, con los órganos de la administración educativa, en especial el Servicio de Inspección Técnica y de Servicios?

Me temo que la insistencia en los procesos nos haga perder de vista lo esencial. Además de que los profesores podemos acabar hartos de rellenar papeles – evaluando reuniones, por ejemplo, reuniones que son simples medios – hay que evitar perder de vista los fines: enseñar bien, que los alumnos aprendan y, sobre todo, colaborar con los padres en la educación. Un imaginario centro de formación de delincuentes podría obtener un certificado de calidad en atención a su correcto funcionamiento y el éxito de las enseñanzas impartidas. ¿Quién y cómo valora los fines – el proyecto "educativo" -? No parece que la satisfacción del "cliente" sea

suficiente. Las encuestas dicen que los padres de los alumnos de este país están mayoritariamente satisfechos con el sistema educativo, mientras los profesores nos quejamos del sistema, de los padres y de los alumnos. ¿Cómo medir objetivamente las diferentes percepciones subjetivas de unos y de otros?

Sin duda el auge de la implantación de modelos de calidad está contribuyendo a eliminar inercias y a crear en los centros docentes una cultura de la mejora permanente. Especialmente subrayaría a este respecto un beneficio claro: el haber despertado la conciencia de evaluar el funcionamiento del propio centro, de sus órganos de gobierno y de participación, etc. Pero esto, siendo importante no es lo esencial; el fondo de la cuestión, a mi entender, estriba en definir “calidad de la educación”, esto es, en definir “educación” y por tanto en esclarecer qué entendemos por “*el pleno desarrollo de la personalidad del alumno*” (artículo 1.1 de la LOGSE, en vigor) y “*la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional*” (artículo 2.3 de la LOGSE, en vigor). Evidentemente, la administración educativa no es la que tiene que determinar de qué valores morales estamos hablando; y en la sociedad no existe consenso: ésa es, me parece, la limitación fundamental de cualquier modelo de calidad que quiera implantarse en un centro educativo.

Pie de foto:

Fuente: Cuadernos de Pedagogía.

ARTÍCULO: ¿ QUÉ ES PARA LOS PADRES Y MADRES LA CALIDAD?.

Junta de Federación HERRIKOA

La consecución de la escolarización obligatoria y gratuita significó un logro que valoramos muy positivamente, escolarización obligatoria y gratuita, sí, pero no de cualquier modo. Defender el derecho a la educación es defender una educación de calidad.

La Escuela de calidad, debe de ser un instrumento para garantizar el derecho de todos a la Educación, para combatir las desigualdades y para posibilitar una igualdad de oportunidades en virtud de la cual no se pongan cortapisas económicas ni sociales para que la capacidad o el talento se abran paso, donde los derechos y los deberes sean los mismos y donde el derecho a la igualdad aspire a realizarse mediante una efectiva y cada vez mayor igualdad de oportunidades.

Los indicadores de calidad no sólo se miden por los metros cuadrados de edificio y mucho menos por disponer de piscina o de servicios de lujo. Se miden también por la multifuncionalidad de los espacios, por la acción tutorial, por la apertura al entorno, por la participación de toda la Comunidad Educativa y por la capacidad de innovación pedagógica y de experimentación en el aula por parte de un Claustro de profesores que cree en la Educación como un Derecho.

Por tanto, el reto en el que debemos implicarnos es el de no regatear esfuerzos ni recursos para convertir la Escuela pública en una Escuela científica y humanística, al servicio de la igualdad de oportunidades y que forme ciudadanos y ciudadanas para una sociedad democráticamente avanzada, que sea gratuita y financiada por el Estado o los Gobiernos autonómicos, no discriminatoria, gestionada por la Comunidad escolar, abierta a la comunidad de su entorno, orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad humana por medio de una práctica pedagógica que despliegue todas las capacidades intelectuales y morales de los escolares.

Para los padres y madres, la participación, el empleo de metodologías participativas, la gestión democrática, la integración, la apertura al entorno y la preparación para la vida son indicadores de calidad. Parece obligado glosar estas características y actualizarlas a fin de que el modelo de Escuela que queremos vaya ganando cuerpo y los padres y madres sepamos con claridad qué defendemos y los motivos y razones por los que lo defendemos.

REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

CONCAPA NAVARRA

Mucho se ha hablado y discutido en los últimos tiempos sobre la calidad de la educación en los ambientes políticos y educativos, sobre todo en el debate abierto a raíz de la reforma del sistema educativo emprendida en la pasada legislatura por el Gobierno de la Nación, reforma bautizada con el nombre de "Ley de calidad de la educación".

La iniciativa legislativa ha tomado a buena parte de los centros educativos en pleno proceso de implantación y mejora de los sistemas de gestión de calidad, creando desde nuestro punto de vista una confusión entre los docentes, y los padres.

Ambas cuestiones son distintas, pero complementarias, la implantación de los sistemas de calidad, ayudan a mejorar la eficacia del sistema educativo, pero evidentemente, no solucionan los problemas surgidos en el sistema educativo tras la implantación de la LOGSE.

La aplicación de la LOGSE ha ocasionado un claro empobrecimiento en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, y dificultades organizativas y académicas sobre todo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

También es necesario reconocer que la educación en España carece de un sistema que permita homologar la calidad de la educación, y su comparación con el resto de sistemas educativos europeos.

La paralización de la Ley de calidad ha aparcado la solución de estas cuestiones, que desde nuestro punto de vista son cruciales, y así lo manifestamos en la tramitación de la Ley de Calidad.

Pero, realmente qué entendemos por Calidad educativa dentro de nuestra organización.

La calidad del sistema educativo implica desde nuestro punto de vista una serie de aspectos cruciales, como son:

1. La adquisición por parte de los alumnos de la mayor formación posible, dentro de sus posibilidades, que les permita acometer con responsabilidad su desarrollo personal, cultural, social, y profesional.
2. La participación de los padres en la educación de sus hijos, cumpliendo con el deber de colaborar con los centros educativos en la formación de nuestros hijos.
3. La mejora organizativa de los centros, que permita fijar con claridad el funcionamiento interno, y las competencias y responsabilidades de todos los sectores implicados, dirección, profesorado, padres y alumnos.
4. La exigencia de un necesario esfuerzo y rendimiento académico a todos los alumnos, y la ayuda y estímulo a los que se encuentren con dificultades evidentes en su formación.
5. La homologación de nuestras titulaciones con las del resto del entorno Europeo.

En resumen, lo único que solicitamos es que nuestro hijos adquieran la mejor educación posible, y que ésta sea equiparable a la del resto de países europeos, y que desde la sociedad, desde las familias y desde el propio sistema educativo se exija a los alumnos que se esfuercen y alcancen la formación necesaria que les permita superar los retos personales, y profesionales que les aguardan en una sociedad cada vez mas dura y competitiva.

No nos quedemos únicamente, como ya manifestamos en las Jornadas sobre la Calidad en el Sistema Educativo, organizadas por el Consejo Escolar de Navarra, en una carrera apresurada para obtener la certificación de nuestro modelo de gestión organizativa, y afrontemos con seriedad la reforma de nuestro sistema educativo, su mejora y su eficacia, buscando el necesario consenso de todos sectores implicados en la educación.

Pie de foto:

Reunión de padres y madres.

ESTA ES LA CALIDAD QUE NECESITAMOS

Kristina Andrés Gil

Coordinadora de Sortzen-Ikasbatuaz.

En estos últimos años se ha hablado mucho de la calidad educativa. Cualquier sistema, red o escuela piensa en la "calidad". En la etapa de prematriculación todos ofrecen calidad educativa.

Se ha realizado una profunda reflexión a cerca de "Sortzen-ikasbatuaz", y posteriormente, intentaremos explicar nuestro punto de vista y opinión, así como cuando nosotros los padres hacemos las compras, queremos para nuestros hijos lo "mejor" y lo más "apropiado".

Calidad sería la educación que se imparte en la opción de igualdad y valor progresista. Así, la llamamos educación coeducativa, en el que se aceptan las diferencias entre las chicas y los chicos, pero superando los estereotipos.

Calidad también se le llama a la educación diversa, integradora y compensatoria, fomentando la originalidad e individualismo de cada uno, e impulsando el autoconocimiento, con una actuación prudente, realizando expectativas y adoptando acuerdos para la vida. De este modo, se impulsará que la persona sea libre, crítica y autónoma, con la creación de un marco de relación sin que le acompañe ningún tipo de discriminación.

La educación ofrecerá vías para el desarrollo de todos sus poderes, impulsando un comportamiento optimista y complementario para poder hacer frente a necesidades especiales. Conoceremos y valoraremos de una forma crítica los valores, creencias y comportamientos de nuestra cultura y tradición, para que posteriormente podamos elegir los que mejor aseguren nuestro desarrollo como persona.

Calidad también consiste en ofrecer especial atención en el área educativa y pedagógica. En este sentido, el centro educativo deberá ofrecer los medios necesarios para la orientación de los diversos procesos y ritmos curriculares. Se basará en el proceso de formación continua: ayudar a que sea capaz de actuar con flexibilidad al afrontar nuevos retos y diferentes situaciones; adaptarse a la evolución de cada alumno, tratándolo como persona en su totalidad; impulsar la relación de confianza y respeto entre profesor y alumno; educar en el uso adecuado de las nuevas tecnologías; usar instrumentos de aprendizaje; buscar la participación de todos los integrantes de la Comunidad; enseñar los contenidos, procedimientos y valores innovadores. Eso es la CALIDAD para nosotros.

Calidad también se le llama al impulso de plurilingüismo, que se basará en la euskaldunización, de manera que la escuela sea el instrumento garante de ese plurilingüismo. Para ello, se definirá el nivel que se desea adquirir en cada lengua y se realizarán planificaciones generales y exigentes.

En la obtención de la calidad educativa, cada centro educativo, partiendo de su situación, deberá fundamentarse en la autonomía para desarrollar proyectos educativos. Por eso, frecuentemente nos hemos mostrado en contra de la Ley de Calidad, debido a que esa ley sólo tiene como fin el aprendizaje basado en la uniformidad y la simple memorización de contenidos.

MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD AL SERVICIO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Alberto Arriazu

Director del I.E.S. "Navarro Villoslada".

VER ARCHIVO APARTE.

Pie de foto: Responsabilidad de Dirección. I.E.S. Navarro Villoslada.

ES POSIBLE MEJORAR LA ESCUELA

Gerardo Olo Escudero. Director de "Iturrama" IES.

Belen Apezetxea y Joseba Ozkoidi (responsables de calidad)

(ITURRAMA IES es el primer centro de Navarra que ha obtenido el ISO 9000 y el Sello de Bronce EFQM)

No es nuevo que los Centros de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional de Navarra planearon sus compromisos conforme a la mejora continua. En el 2002 tres institutos fueron galardonados con el reconocimiento de compromiso "Committed to Excellence" EFQM tras presentar su memoria en la *Fundación Navarra para la Calidad* y en el 2003, acompañados de dos más, obtuvieron el equivalente al anterior, el Sello de "Calidad Europea" o Sello de Bronce de la mano de Bureau Veritas.

En este proceso de mejora continua, especialmente me refiero al centro que dirijo no se ha empezado desde cero. Se ha documentado todas y cada una de las actividades que se realizan en los centros, se ha hecho una reflexión sobre el trabajo y se han sistematizado las buenas actividades, sosteniendo siempre la mejora continua. Se ha elaborado un sistema de gestión basado en los procesos siguientes:

- Proceso de acogida e integración de los alumnos en el centro.
- Proceso de programación de las asignaturas (lo que debemos enseñar).
- Proceso de evaluación de los alumnos (según criterios acordados en común).
- Proceso de tutoría y orientación.
- Proceso de las actividades escolares.
- Otros

Para gestionar estas actividades los profesores tienen su propia herramienta: el cuaderno del profesor. En dicho cuaderno, siguiendo el principio de autocontrol, se hace el seguimiento de la planificación, evolución y control de las actividades, las notas de los alumnos, las faltas y otras muchas cosas más.

Además de esos procesos de enseñanza-aprendizaje, se añaden los propios de un sistema de gestión:

- Plan de enseñanza (planificación de los grupos y las horas escolares, asignar las aulas y los alumnos)
- Gestión de los trabajadores
- Gestión de los medios (asignaciones económicas, trabajos de mantenimiento)
- Gestión de compras proveedores.

En la información recogida, ha tenido especial relevancia el proceso "responsabilidades de la dirección, estrategias y plan anual". En ese proceso, la dirección del centro ha aprendido a elaborar una planificación estratégica. Estos documentos, breves pero ricos en contenido, recogen las actividades principales y los objetivos; esto es, los compromisos a los que se debe responder. A la hora de realizar un seguimiento se ha visto claramente qué es lo que se ha hecho y qué está por hacer. Por tanto, la planificación no se hace según la intuición, sino conforme con datos y según un método. Todo esto acordado con los sectores de la comunidad. En este breve escrito, se recogen el deber, los valores y la orientación estratégica del instituto.

En el centro se han sistematizado los procesos más relevantes según el ciclo de mejora PDCA Deming: para cada proceso se han fijado unos indicadores de calidad. Evaluados, se proponen y tramitan acciones correctoras. Eso posibilita la mejora continua.

Junto con esos modelos, el punto de vista está enfocado a satisfacer los intereses de trabajadores, profesores, alumnos y familiares. Además de los mencionados, también hay que complacer a la sociedad, a la administración educativa, a los centros de procedencia de los alumnos y a los que en un futuro los reciban.

El método para impulsar nuevos sistemas de gestión debe contar con el consentimiento de todas las personas que trabajan en él, y en concreto de los profesores.

Los centros ofrecen un servicio: los cursos que imparten. Los cursos se definen por especificaciones, criterios o indicadores de calidad (horas escolares, contenidos que imparten, éxito de las clases...). Evaluando estos indicadores se puede analizar si efectivamente el trabajo del centro se adecua a los compromisos adquiridos.

Además de los cursos, el centro ofrece otros servicios como el transporte, orientación y tutoría, biblioteca, actividades complementarias, extraescolares, uso de aulas y áreas, etc. También y teniendo en cuenta que los sistemas aportan a los centros obligaciones sociales, se trabaja con los alumnos que requieren una enseñanza especial y con alumnos de distinta capacidad receptora, respondiendo de este modo al Plan de Atención a la Diversidad.

Entiendo que la gestión de los procesos posibilita que los centros estén mejor planificados. Todas las personas que trabajan en ellos, los cargos directivos, jefes de departamento, tutores, etc. tienen definidos las áreas de actuación y responsabilidades. Esta sencilla forma operativa facilita que surjan menos problemas en la actividad ordinaria y que los nuevos profesores se integren rápidamente en el quehacer del centro.

La evaluación del proceso permite la valoración, corrección y mejora. Las auto-evaluaciones, siguiendo el modelo EFQM, detectan los puntos fuertes y débiles de la actividad del centro. Estos, tras ser aprobados por el claustro, se incorporan en los planes anuales. Las medidas correctoras pertinentes se incorporan también a los planes anuales.

El centro que dirijo, junto con otros, conforma una red de calidad, la N1. Sus responsables, reunidos mensualmente, planifican el trabajo conjuntamente e intercambian experiencias y buenas prácticas. De este modo se ha pasado de la individualidad de los Grupos Directivos, o la desconfianza entre ellos como posibles competidores, a la cooperación en el trabajo y a la participación de las buenas prácticas. Sin este trabajo en común y la ilusión y el esfuerzo realizado por un fuerte grupo de profesores, hubiera sido imposible trazar el camino seguido.

El trabajo ha contado con la colaboración de SAREKA (asociación que impulsa la calidad en los Institutos de Formación Profesional en los centros de IKASLAN de Guipúzcoa), de ADI (Asociación de Directores de I.E.S.), del Departamento de Educación y de la Fundación Navarra para la Calidad. Se ha aplicado el programa KADINET que evalúa la calidad. En la actualidad son 32 los centros comprometidos organizados en cuatro redes.

Pie de foto: Planificación del Centro. I.E.S. Iturrama.

VI JORNADA CONSEJOS ESCOLARES

El 24 del pasado mes de abril se celebró la VI Jornada de Consejos Escolares para tratar del tema “ Planes de mejora en los centros / evaluación”

Las jornadas fueron presididas, durante el acto de inauguración, por Ilmo. Sr. Consejero, don Luis Campoy Zueco que estimó la conveniencia de abordar estas cuestiones sobre la calidad por considerar que la actividad educativa debe estar cambiando constantemente ya que su objetivo es preparar personas que forman parte de una sociedad dinámica “en continuo cambio”. Afirmó que la calidad de la educación depende, entre otros factores, de la existencia de una “verdadera Comunidad Educativa crítica que desarrolle una gestión compartida con objetivos distribuidos racionalmente entre padres, profesores, alumnos y gestores”. Señaló que el sistema debe formar ciudadanos capaces de vivir en democracia, ciudadanos no excluyentes, tolerantes con capacidad para enfrentarse a nuevos problemas.

El Presidente del Consejo Escolar de Navarra, don Javier Marcotegui, presentó las jornadas. Planteó la cuestión de la complejidad de definir el concepto de calidad aplicado a la educación; la dificultad de dar una respuesta satisfactoria de contenido unívoco para todas las percepciones presentes al respecto en la Comunidad educativa. Mencionó las dos grandes orientaciones ideológicas sobre la calidad en la educación: “La escuela eficaz” y la “Mejora de la escuela”

Don Santiago Arellano, Director del INESCE, en una amplia ponencia, lamentó que la evaluación “siga siendo la cenicienta del sistema educativo”. Estimó que la calidad educativa es un objetivo irrefrenable, recogido en la LOGSE y que inspira la LOCE. Al respecto abogó por un gran pacto político que asegurase estabilidad estructural, precisó que es necesario olvidar “la discusión de si galgos o podencos (para meterse) en la carrera de la mejor manera posible. Calidad, evaluación, control, resultados, son términos que se enseñorearán en los ámbitos educativos, si ya no ha adquirido carta de vecindad”. Analizó los factores de calidad recogidos en la legislación a los que juzgó como principios y objetivos instrumentales para el único fin común “acertar en la respuesta educativa que corresponde a cada uno de los alumnos en particular”. La evaluación “es el instrumento ineludible para la identificación de errores y aciertos a fin de mejorar los resultados”. La formación en valores, como requisito previo, y la adquisición de competencias básicas deben permitir la formación integral del alumno. Por otra parte, a cada alumno hay que atenderlo “según su capacidad (para) hacer viable toda posibilidad sin que ninguna situación social o discriminación de todo tipo la impida o frustre” Por tal motivo, a su juicio, “el primer principio de calidad debe ser el de la equidad entendida como el pleno desarrollo de la personalidad y garantía de una igualdad de oportunidades”

Finalmente expuso la responsabilidad del INESCE en la elaboración del sistema estatal de indicadores de la educación

En la Mesa redonda, don Sebastián Cerro, don Alberto Arriazu, don Juan Martín Tabar y don Julio Urtasun, expusieron visiones diferentes, aunque complementarias, sobre los sistemas de calidad desarrollados en determinados centros públicos y privados de la Comunidad Foral de Navarra.

Asistieron 223 personas, de las cuales el 69% pertenecían a centros públicos y el 31% a centros privados.

Las jornadas fueron objeto de una evaluación de los asistentes con el siguiente resultado:

| Resultados evaluación VI Jornada | | | | | | | | |
|----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Plazo | Diptico | Jorn. | Org. | Tema | Doc. | Ponent. | Mesa |
| Muy Adecuado / Muy Interes. | 36,31% | 19,75% | 56,05% | 28,66% | 53,50% | 28,66% | 43,95% | 33,12% |
| Adecuado Interesante | 59,87% | 76,43% | 39,49% | 64,33% | 42,68% | 60,51% | 45,22% | 52,23% |
| Regular | 1,27% | 1,91% | 1,27% | 3,82% | 3,18% | 5,73% | 7,64% | 5,73% |
| Escaso / Deficiente | 0,64% | 0,64% | 0,64% | 0,00% | 0,00% | 0,64% | 0,64% | 0,64% |
| Insuficiente | 0,64% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| No Contesta | 1,27% | 1,27% | 2,55% | 3,18% | 0,64% | 4,46% | 2,55% | 8,28% |
| Total | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Pie de foto:

VI Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro.

ALGUNOS DE LOS NUEVOS CENTROS CERTIFICADOS

Jose María Irazoqui

Director I.E.S. "Toki Ona"

Como un resultado más del esfuerzo que la Comunidad Educativa, Centros y Administración vienen realizando en los últimos años cuatro Institutos públicos han obtenido el certificado ISO 9001 de calidad. Tres de ellos, I.E.S. "Iturrama", I.E.S. "Plaza la Cruz" y I.E.S. "Navarro Villoslada" obtuvieron en el curso 2002 el reconocimiento de compromiso EFQM entregado por la Fundación por la Calidad. Además en el año 2003, el I.E.S. "Toki Ona", I.E.S. "Iturrama" y I.E.S. "Donapea" consiguieron el sello de bronce de calidad europea homologado por EFQM Europa.

Enhorabuena.

I.E.S. "Toki Ona" de Bera

El distrito escolar de Bera es el más pequeño de Navarra. Abarca las Cinco Villas y en él se escolarizan una media de 60 alumnos y alumnas en cada curso.

"Toki Ona" escolariza a un total 283 alumnos, aproximadamente 2/3 de la juventud de 12 a 20 años.

Se imparte la ESO en tres modelos lingüísticos ("A", "B" y "D"); el Bachillerato en todas las modalidades (excepto Artes) en el modelo "D" y Formación profesional: un ciclo medio y un ciclo superior en la Familia de *Mantenimiento y Servicios a la producción*.

Es un Centro que creó el Patronato de Formación Profesional de Navarra en 1967 como Escuela de Oficialía y ha ido evolucionando con las necesidades de los tiempos hasta lo que hoy es.

La misión del Instituto "Toki Ona" es: prestar un servicio educativo **que satisfaga las necesidades y aspiraciones** del alumnado y de sus familias, impartiendo una **enseñanza de calidad**, abierta a las **innovaciones y requerimientos** de la comunidad escolar y social, favoreciendo la **formación integral**, fomentando el **respeto y autoestima**, partiendo del nivel de **desarrollo personal** y atendiendo la diversidad de manera que les posibilite **progresar como personas** en el mundo educativo y laboral.

Con este fin el Instituto desarrolla sus estrategias y planes vigentes y los siguientes valores que sirven como referencia de nuestros comportamientos y actitudes :

- Fomentar el respeto a los comportamientos democráticos, asegurando la participación y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Inculcar la puntualidad y el aprovechamiento del tiempo.
- Potenciar la creatividad, la autonomía y el espíritu crítico.
- Promover la no discriminación, respetando la igualdad de oportunidades y favoreciendo la integración.
- Fomentar la asunción de responsabilidades y funciones.
- Impulsar el ánimo constante de mejora.

- Cuidar las instalaciones y los materiales propios y ajenos.
- Promover el multilingüismo y en especial la recuperación y normalización del Euskera.

Para ello cuenta con un Proyecto Educativo elaborado por toda la comunidad y un Plan Estratégico para los próximos tres años, que se desarrolla a través de los Planes anuales.

Tiene como referente la calidad (mejora continua) mediante la cultura de la evaluación.

Desde el curso 98/99 se ha trabajado desarrollando un sistema de gestión de la calidad que abarca todos los ámbitos y se ha logrado el **Sello de bronce de excelencia Europea EFQM** en 2003 y el **Certificado de Calidad ISO 9001:2000** en 2004.

Tiene el compromiso de tener en cuenta la satisfacción de los alumnos, las familias, de las empresas y de los trabajadores del Centro.

Los resultados académicos de titulación obtenidos en el curso 04/05 son: en la ESO el 92%; en Bachillerato el 100%; en Ciclo Medio el 94%; en Ciclo Superior el 100%, y aprobados en la prueba de acceso a la Universidad el 100% de los presentados.

Pie de foto:

I.E.S. Toki Ona de Bera. José María Irazoki, director y Andoni Errandonea, responsable de calidad.

PERSONAS

PREMIOS Y DISTINCIONES A VARIAS ALUMNAS NAVARRAS

En este último curso varios de los alumnos navarros han sido objeto de distintos premios y distinciones.

Patricia Remiro, estudiante del primer curso de bachillerato en la escuela de Artes Plásticas de Corella, ha sido una de las ganadoras del premio literario internacional “Conocer Europa a través de la cultura y el deporte”. El premio consiste en una estancia de siete días en Alemania para acudir a un encuentro con otros 30 jóvenes europeos. El objetivo del encuentro es facilitar el conocimiento de la historia y cultura alemanas. Su trabajo, enmarcado en las olimpiadas de Atenas, debía versar sobre un deporte concreto. Patricia eligió el golf, concretamente, la competición Ryder Cup. Debía fingir la labor de un periodista que retransmite un partido, efectúa las entrevistas pertinentes y elabora un artículo de opinión sobre el deporte. En este caso, refirió las ventajas para el deporte de la ausencia de drogas y de la picaresca deportiva.

Foto: Patricia Remiro, ganadora del premio literario internacional “Conocer Europa a través de la cultura y el deporte”.

Adriana Gordejuela, de 3º de la ESO, representará a su colegio Santa Teresa de Pamplona en el “Ecoparlamento de los jóvenes 2004” que se ha celebrado en septiembre en Berlín. Se trata de fomentar el uso de energías renovables y de mentalizar a la sociedad sobre el ahorro en el gasto energético. Con las aportaciones de todos los participantes se elaborará un Libro Blanco del Medio Ambiente que se presentará en el Parlamento Europeo. El trabajo del grupo fue elaborado con la colaboración con alumnos de otros dos colegios, uno de Madrid y otro de Castilla la Mancha. Analizaron las emisiones de CO y CO₂ en Navarra y sacaron las conclusiones pertinentes y formularon propuestas de acción concretas para su control.

Pie de foto: Adriana Gordejuela, representante del Colegio “Santa Teresa” de Pamplona en el “Ecoparlamento de los jóvenes 2004”.

Siete alumnos de FP del Instituto de Cuatro Vientos y del IES Politécnico de Tafalla (**Natalia Gonzalez, Raquel Huarte, Natalia Meirinhos, Almudena Sánchez, Ujué Romero, Evelyn Morales, Maria José Reta**) han sido premiados en el concurso “Jóvenes emprendedores en la Formación Profesional. El primer premio fue para el proyecto “Guardería Pitufitos” de las alumnas de 2º curso de Administración y Finanzas del Instituto de Cuatro Vientos. El segundo premio para el proyecto “Txikitxea” promovido por las alumnas de 2º curso de Administración y Finanzas del IES Politécnico de Tafalla. Los premios fueron entregados con ocasión del congreso internacional “Fomento del espíritu emprendedor”.

Pie de foto: Alumnos premiados en el concurso “Jóvenes emprendedores en la Formación Profesional”.

NOTICIAS DE PRENSA

- *"Navarra, la comunidad con mayor nivel educativo y cultural"*. Según el Anuario Social de España 2004, Navarra es la Comunidad con mayor nivel educativo y cultural, y Castilla-La Mancha la autonomía con menos.
Magisterio 14-04-04
- *"Los alumnos navarros, entre los mejores en la selectividad"*. Según una estadística del INE 2003, el índice de aprobados es el 14º de un total de 46 universidades.
Diario de Noticias 30-3-04
- *"El fracaso escolar se concentra en varones que estudian en IES"*.
Magisterio Español 7-07-04
- *"El fracaso escolar de un niño no está en el colegio sino en su casa"*. José Benigno Freire.
Diario de Navarra 4-08-04
- *"Premio a los mejores expedientes"*. Dieciocho titulados en centros de grado medio y superior recibieron un reconocimiento a sus calificaciones finales.
Diario de Noticias 21-5-04
- *"Diez estudiantes del instituto Navarro Villoslada ganan el concurso Euroescuela de la UE"*. Han sido premiados con un viaje a Estrasburgo.
Diario de Noticias 26-05-04
- *"Educación evalúa a casi 11.000 alumnos de Primaria para comprobar su nivel"*. Las pruebas empezaron la semana pasada para estudiantes de 2º y 4º.
Diario de Navarra 25-5-04
- *"Un dibujo de Salesianos será la mascota oficial del equipo paralímpico español en Atenas"*. La estrella "Polaris" ha sido elaborada por cinco alumnos.
Diario de Navarra 21-5-04
- *"Cuatro institutos públicos obtienen el ISO 9001 de Calidad"*. Los centros son Iturrama, Navarro Villoslada, Toki Ona de Bera y Plaza de la Cruz.
Diario de Noticias 21-5-04
- *"Responsabilidad civil y penal del profesorado"*. Antonio Torres, Inspector de Educación y María Angel Muñoz, Profesora de Secundaria
Escuela Española 1-04-04.
- *"Vuelta a los exámenes"*. Los alumnos de ESO se han examinado por primera vez este año en septiembre de las materias suspensas. Con más de dos repiten.
Diario de Navarra 2-09-04
- *"La Ley de Calidad revolucionará la enseñanza de idiomas en el curso 05-06"*. La duración de los estudios de la escuela oficial de idiomas pasará de 5 a 6 años.
Diario de Noticias 2-09-04
- *"Impulso a la FP"*. El Gobierno destinará 162.000 euros a proyectos de innovación que presenten los centros públicos profesionales.
Vivir Pamplona 20-5-04
- *"La ESO de la LOCE: ¿el fondo o la forma?"* Antonio Moreno Alcalde - Inspector de Educación.
Escuela 15-07-04

BIBLIOGRAFÍA

- *Anuario Social de España. 2004. Fundación "La Caixa"*.
- *"Crecimiento autonómico 2003: cambio de tercio". Informe FUNCAS (Fundación de las Cajas de Ahorro)*
- *"Consejos y Programas de Formación Profesional en España (2002) Instituto Nacional de Cualificaciones.*
- *"Plan Nacional de Valoración (1995-1999) Movilidad". Instituto Nacional de Cualificaciones*
- *"Guía de la Formación Profesional en España"(2002) Instituto Nacional de Cualificaciones.*
- *"Informe España 2004". Una interpretación de su realidad social. Fundación Encuentro. CECS.*
- *"La Universidad Española en cifras 2004", CRUE*
- *"La Autonomía de los Centros Escolares". Revista de Educación. Enero-Abril 2004, nº333.*
- *"Religión y laicidad". Cuadernos de Pedagogía. Abril 2004, nº334*

- "La Salud del Profesorado". Cuadernos de Pedagogía. Mayo 2004, nº335.
- "Vivir la democracia". Cuadernos de Pedagogía. Junio 2004, nº336
- "25 Retratos de maestras". Cuadernos de Pedagogía julio-agosto 2004, nº 337.
- "Educar para la paz". Cuadernos de Pedagogía. Septiembre 2004, nº338
- "Fundación Bartolomé de Carranza". 25 Aniversario de la Fundación.
- "Prevención de la violencia escolar". Aula de Innovación Educativa. Junio de 2004, nº132
- Informe del Sistema Educativo en Navarra (2002-2003) Consejo Escolar de Navarra.
- Memoria del Consejo Escolar de Navarra (2002-2003) Consejo Escolar de Navarra.
- "Memoria septiembre 2002-diciembre 2003". Consejo Escolar de Canarias.
- Memoria 2003. "Año Europeo de las personas con discapacidad". Gobierno de Navarra. Dto. de Bienestar Social Deporte y Juventud.
- "Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar".(2002). Instituto Navarro de la Mujer.
- Informe Anual 2003. " De frente, frente a la violencia de género". Defensora del Pueblo de Navarra.
- "Micropolíticas y gestión escolar". Organización y Gestión Educativa julio agosto 2004, nº4.
- "La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas". Dto de Educación. Gobierno de Navarra.
- "Estudio sociolingüístico sobre el vascuence en Navarra. 2003". Competencia lingüística, uso y actitudes. Dto de Educación. Gobierno de Navarra
- "Formación Profesional y Empleo: hacia un espacio común". Consejo Escolar del Estado.
- "La Inspección educativa". Siglo y medio de la inspección educativa en España (1849-1999 Alfredo Mayorga Manrique.
- "La Gestión económica de los centros docentes públicos de enseñanzas escolares" Manuales de Procedimiento (2004) MECD.

RESEÑA DE LEGISLACIÓN

- Acuerdo con organizaciones sindicales **enseñanza privada**
Acuerdo de 25 de junio de 2004.
- Desarrollo de la **estructura de bachillerato, organización, horario y currículo de materias optativas**.
O.F. 151/2004, de 15 de junio. (BON nº 78 de 30 de junio de 2004)
- Currículo **de materias optativas en la ESO, su impartición y opciones de cuarto curso de la ESO**.
O.F. 152/2004 de 15 de junio. (BON nº78 de 30 de junio de 2004)
- Creación del fichero **"Alumnado con necesidades educativas especiales** y el de necesidades educativas asociadas a condiciones socioeconómicas desfavorecidas".
O.F. 89/2004, de 7 de abril (BON 26 de mayo de 2004, nº63)
- Currículo de la enseñanza de Sociedad, Cultura y **Religión** (opción confesional católica) para la educación primaria, ESO, Bachillerato y religión católica para la educación infantil.
OCDE/3509/03, de 15 de diciembre, BON de 17 de diciembre de 2003). Corrección de Errores BOE 29 de diciembre de 2003, núm. 311.
- Establecimiento de **requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general**: R.D. 1537/2003, de 5 de diciembre.
(BOE nº295/2003 de 10 de diciembre de 2003)
- **Prueba General de Bachillerato**.
R.D. 1741/2003, de 19 de diciembre (BOE nº19 de 22/02/04)
- Regulación del Título de **Especialización Didáctica**
R.D. 118/2004, de 23 de enero, (BOE nº30 de 4 de febrero de 2004)

CURRÍCULO DE MATERIAS OPTATIVAS EN LA ESO, SU IMPARTICIÓN Y OPCIONES DE CUARTO CURSO DE LA ESO. OF 152/2004 DE 15 DE JUNIO (BON N° 78, DE 30 DE JUNIO DE 2004)

La OF deroga la 249/1997, de 25 de junio que reguló la impartición y el currículo de las materias optativas para los centros en los que se cursaba la ESO⁶.

La norma ha apreciado la necesidad de reorganizar el espacio de la optatividad para potenciar el aprendizaje de idiomas y el de las materias instrumentales de Lengua y Matemáticas tanto en el nivel básico como el orientado hacia la excelencia. También para poder ahondar en la cultura general sin olvidar la formación específica del alumnado.

De este modo, la norma pretende que las materias optativas diseñadas para el primer ciclo contribuyan a desarrollar y potenciar los objetivos generales de la etapa, atendiendo a la diversidad de intereses de los alumnos. Se pretenderá con ello mejorar las competencias lingüísticas y matemáticas de los alumnos con dificultades en la asignaturas instrumentales básicas. Ahora bien, también pretenden potenciar las competencias lingüísticas y matemáticas de los que no presenten dificultades de aprendizaje. Para este fin se diseñan las siguientes materias: Matemáticas Básicas, Creación Literaria, Habilidades Lingüísticas Básicas y Ampliación de Matemáticas.

La OF sustituye por entero a la derogada aunque sólo introduce las variaciones señaladas a continuación. En consecuencia, modifica la lista de asignaturas optativas de la ESO, regula su implantación y reordena las opciones académicas del cuarto curso de la ESO. Mantiene, no obstante, la finalidad de las materias optativas señaladas en la norma que se deroga.

Se establecen las materias optativas que se indican en el cuadro siguiente

| Materias optativas en la ESO*** | | | | | |
|--|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| Materias | Condición de optativa | | | | Oferta cent |
| | 1ª curso | 2º curso | 3º curso | 4º curso | |
| Segunda lengua extranjera | SI | SI | SI | SI | Obligada |
| Matemáticas básicas | SI* | | | | Obligada |
| Creación literaria | SI** | | | | Obligada |
| Ampliación de matemáticas | | SI** | | | Obligada |
| Habilidades lingüísticas básicas | | SI* | | | Obligada |
| Informática | | | | SI | |
| Cultura clásica A/B | | | SI | SI | |
| Inic profesiona/trans vida activa | | | | | |
| Literatura Universal | | | | SI | |
| Geografía económica | | | | | |
| Educación plástica y visual | | | | SI | Obligada |
| Música | | | | SI | Obligada |

⁶ Véase 4.3.2 del Informe sobre el Sistema Educativo entre los años 1990 y 2000.

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|----|----|----------|
| Tecnología | | | SI | SI | |
| Diseñada por el centro | | | | SI | |
| La no elegida en la opción curricular | | | | SI | Obligada |

* Son asignaturas que pueden cursar alumnos con dificultades en la materia a la que se refiere la asignatura optativa.

** Son asignaturas que pueden cursar alumnos sin dificultades en la materia a la que se refiere la asignatura optativa.

*** Los alumnos deben cursar en cada curso una asignatura optativa entre las reseñadas en el cuadro ofertadas por el centro.

**** En cuarto curso algunas optativas lo son sólo para determinados opciones curriculares. Así sucede con la optativa no elegida en la opción curricular en los alumnos que cursen la modalidad Humanística-socioeconómica; la Tecnología para los alumnos de la modalidad Científico-tecnológica; Literatura universal y Cultura clásica B para los alumnos de la modalidad Científico-tecnológica y Práctica;

En cuarto curso, las asignaturas optativas de cada modalidad curricular quedan señaladas en la norma. De este modo desaparece la capacidad de los centros de diseñar distintas opciones curriculares.

| Asignaturas optativas de las opciones curriculares (itinerario) en 4º ESO | | | |
|--|-----------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Opciones curriculares | | | Oferta Centros |
| Científico-Técnica | Humanístico-socioeconómico | Práctica | |
| Biología y Geología | Cultura clásica B | Tecnología | SI |
| Física y Química | Geografía económica | Transición vida adulta | SI |
| | Literatura universal | | SI |

El resto de las cuestiones reguladas en la norma derogada se copian sin alteraciones significativas dignas de ser destacadas salvo que en la Segunda Lengua Extranjera, siempre que se disponga de profesorado, se podrán organizar grupos con niveles diferentes desde segundo curso sin haberla cursado en primero.

Finalmente la OF aprueba los currículos de las distintas materias optativas.

Se produce una corrección de errores en el BON nº 93 de 4 de agosto de 2004

DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA DEL BACHILLERATO, ORGANIZACIÓN, HORARIO Y CURRÍCULO DE MATERIAS OPTATIVAS. OF 151/2004, DE 15 DE JUNIO (BON Nº 78 DE 30 DE JUNIO DEL 2004)

La OF deroga 89/2002 de 27 de marzo que desarrolla la estructura del bachillerato establecida por el DF 62/2002 de 25 de marzo⁷.

⁷ Véase punto 4.7.2 del Informe sobre el sistema educativo navarro entre los años 1990 y 2000.

La OF sustituye en todo la OF 89 aunque sólo introduce variaciones en lo que se refiere al horario general semanal para los centros en los que se cursa los modelos D y D-A, al que afecta a la asignatura común Lengua y Literatura Vasca en los modelos A y D, a las asignaturas optativas, al modo de ofertarlas por los centros y a su horario y, por último, al número de asignaturas optativas de oferta obligatoria para el centro.

El horario semanal de los centros que imparten el modelo G o simultáneamente los modelos G y A permanece en 30 horas semanales. No así el de los centros que imparte el modelo D o simultáneamente el D y A. En este caso se aumenta en una hora semanal por lo que pasa a ser de 34 horas semanales. El horario correspondiente a la Lengua y Literatura Vasca en el modelo A, se sigue imputando al espacio de optatividad. El horario de las materias de modalidad se sigue manteniendo en 4 horas semanales

El horario de las materias optativas se incrementa, con carácter general en una hora semanal. La oferta de estas por parte de los centros se estructura en tres bloques según su finalidad. El bloque primero está constituido por la segunda lengua extranjera I y II; el segundo por las asignaturas por las que amplían la cultura general del bachillerato (Literatura universal, Geografía e Historia de Navarra); el bloque la asignaturas del bloque tercero refuerzan las formación específica de cada modalidad. Estas últimas permiten configurar mayor número de salidas para estudios posteriores e incluso, examinarse por dos vías en la prueba de acceso a la universidad. Los centros ofertarán, en cada curso, al menos una optativa de cada bloque según la estructura general de asignaturas, y su horario, que se expresa en el cuadro siguiente. En cada curso el alumno deberá cursar una materia optativa entre las ofertadas por el centro de cualesquiera de los tres bloques.

| Materias del currículo de Bachillerato según el OF 151/2004⁸ | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------|---|
| Materias | Modalidad | Itinerario | Curso Primero | Horario | Curso segundo | Horario | | |
| Comunes | | | Educación Física | 2 | Historia | 4 | | |
| | | | Filosofía I | 3 | Filosofía II | 3 | | |
| | | | Leng Castellana yLit I | 4 | Leng Castellana yLit II | 4 | | |
| | | | Leng Extranjera I | 3 | Leng Extranjera II | 3 | | |
| | | | Leng Vas y Lit I* (D) | 4 | Leng Vas y Lit II* (D) | 4 | | |
| Específicas | Artes | | Dibujo Artístico I | 4 | Dibujo Artístico II | 4 | | |
| | | | Dibujo Técnico I | 4 | Dibujo Técnico II ** | 4 | | |
| | | | | | Historia del Arte | 4 | | |
| | | | Talleres artísticos** | 4 | Imagen** | 4 | | |
| | | | Matemáticas forma** | 4 | Fundamentos diseño** | 4 | | |
| | | | Volumen I | 4 | Volumen II** | 4 | | |
| | | | | | Técnc Expres Graf-Plastica** | 4 | | |
| | Ciencias Naturaleza y de la salud | Ciencias de Salud | | Biología y Geología *** | 4 | Biología | 4 | |
| | | | | | | Química | 4 | |
| | | | | Física y Química | 4 | Cienc Natur Medio Ambient | 4 | |
| | | | | | | Matemáticas II | 4 | |
| | | | | | | Geología | 4 | |
| | | Ciencias e Ingeniería | | | Matemáticas I | 4 | Física | 4 |
| | | | | | | | Dibujo Técnico II | 4 |
| | | | | | | | Matemáticas II | 4 |
| | | | | | Dibujo Técnico I *** | 4 | Física | 4 |
| | | | | | | | Biología** | 4 |
| | Humanidades y Ciencias Sociales | Humanidades | | Historia contemporánea | 4 | Latín II | 4 | |
| | | | | Griego I | 4 | Griego II** | 4 | |
| | | | | Latín I | 4 | Historia de la Música** | 4 | |
| | | | | | | Historia del Arte | 4 | |
| | | Ciencias Sociales | | | Historia contemporánea | 4 | Geografía** | 4 |
| | | | | | Matemáticas aplicadas I | 4 | Matemáticas aplicadas II | 4 |
| | | | | | Economía | 4 | Geografía | 4 |
| | | | | | | Econ y organi empresas | 4 | |
| | | | | | | Historia del Arte** | 4 | |
| Humanidades | | | Historia contemporánea | 4 | Geografía | 4 | | |
| | | | Latín I | 4 | Latín II | 4 | | |

⁸ Se recoge según el nuevo diseño establecido por el DF 62/02 y OF 89/02 citados.

| | | | | | | |
|--|--------------------|------------------------------------|---------------------|--|---|---|
| | Ciencias Sociales | Matemáticas aplicadas I Economía** | 4 | Matemáticas aplicadas II Econ y organi empresas** Historia del Arte** | 4 | |
| | | | 4 | | 4 | |
| | Tecnología | Física y Química Matemáticas I*** | Tecnol Industrial I | 4 | Física** Matemáticas II** Tecnología Industrial II Dibujo Técnico II Electrotecnia** Mecánica Electrónica** | 4 |
| | | | | 4 | | 4 |
| | | | | 4 | | 4 |
| | | | | 4 | | 4 |
| | Optativas Otras | | Dibujo Técnico I | 4 | Optativa | 4 |
| | | | | Optativa | | 4 |
| | | | | Rel/AEO | | 2 |
| | | | Tutoría | 1 | Tutoría | 1 |
| | Total horas | | 30 | | 30 | |

* Cursadas por el modelo D. Los alumnos del modelo A cursarán estas materia, por regla general, en el espacio de optatividad.

** Asignaturas optativas del tercer bloque.

*** Asignaturas optativas del tercer bloque sólo para algunas modalidades: Biología y Geología para modalidad Ciencias e Ingeniería; Dibujo Técnico I para Ciencias de la Salud

Las materias optativas son las que se indican en el cuadro siguiente:

| Masterias optativas del Bachillerato | | |
|---|---------------------------|--|
| Para cualquier modalidad | Modalidad de Artes | Mod Cienas Nat: itin cien Ingen |
| Segunda lengua extran:Alemán | Talleres artísticos | Geología |
| Segunda lengua extran: Francés | Matemáticas de la forma | |
| Segunda lengua extran:Inglés | Volumen II | |
| Geografía e Historia de Navarra | | |
| Literatura Universal | | |

Se mantiene las especificidades establecidas para poder cursar algunas asignaturas optativas en segundo curso que están estrechamente vinculadas por sus contenidos con otras del primero. También las disposiciones del número de alumnos mínimo para autorizar la impartición de una asignatura optativa.

Se mantiene, también lo relativo a las Enseñanzas de Religión y de Actividad Educativa Organizada.

Finalmente la OF aprueba los currículos de las distintas materias optativas.

Se produce una corrección de errores en el BON nº 93 de 4 de agosto de 2004