ESTRATEGIAS DE GESTIÓN Y DIRECCIÓN PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO EXTRANJERO



Didáctica e Innovación educativa



ESTRATEGIAS DE GESTIÓN Y DIRECCIÓN PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Laura Seguí Moya



Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L.

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: Laura Seguí Moya

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/ Els Alzamora, 17 - 03802 - ALCOY (ALICANTE) info@3ciencias.com

Primera edición: abril 2018

ISBN: **978-84-948690-1-3**

DOI: http://dx.doi.org/10.17993/DideInnEdu.2018.31

RESUMEN

Uno de los cambios más trascendentales que ha experimentado la sociedad española desde mediados de los años 90 ha sido el fenómeno de la inmigración. Qué duda cabe, ello ha tenido y tiene su reflejo en las aulas, especialmente en aquellas poblaciones donde la inmigración ha sido muy elevada. Si bien, aunque existe un consenso generalizado en considerar la educación como factor esencial para la integración de niños y jóvenes extranjeros, el binomio educación-inmigración suele considerarse, más bien, como un problema.

En este sentido, el principal objetivo del presente Trabajo Fin de Máster no es otro que contribuir a revertir la tradicional concepción de la relación inmigración-escuela, pasando de ser concebido como un "problema" a un valor positivo, a una oportunidad de enriquecimiento personal y académico, tanto para el alumnado autóctono, como para el propiamente extranjero, tomando como marco de referencia, en definitiva, la integración intercultural.

Para ello, se han diseñado un conjunto de acciones y Planes que engloban el Proyecto de carácter general, para el conjunto del centro educativo; así como un Proyecto de carácter específico, orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias de Geografía e Historia. En todo caso, ambos se basan en un exhaustivo Análisis DAFO.

Si bien, con carácter previo, se ha considerado necesario llevar a cabo una amplia revisión de la literatura científica sobre la relación educación-inmigración, con el fin de conocer "el estado de la cuestión".

ABSTRACT

One of the most significant changes experienced by Spanish society since the mid-90s has been the phenomenon of immigration. There is no doubt this is reflected in the classroom, especially in populations where immigration has been very high. While, although there is a general consensus that considers education as essential to the integration of children and young people, the association of foreign immigration and education is generally considered more as a problem.

In this sense, the main objective of this Master's Thesis is simply to help reverse the traditional conception of the immigration-school relationship, from being conceived as a "problem" to an advantage, an opportunity for enrichment both personal and academic, for both native and foreign students, helping to pave the way for intercultural integration.

To this end, we have designed a set of actions and plans that include a general Project, for the whole school; and a specific project, oriented at the process of teaching and learning materials for Geography and History. In any case, both are based on a thorough SWOT analysis.

However, it was considered necessary to conduct a comprehensive review of the scientific literature on the education-immigration relationship in order to fully understand "the present state of affairs".

ÍNDICE

| | INTRODUCCION | _ |
|----|---|----|
| 2. | JUSTIFICACIÓN | 15 |
| 3. | OBJETIVOS | 17 |
| 4. | MARCO TEÓRICO | |
| | 4.1. Cuestiones metodológicas | |
| | 4.2. Educación e inmigración según la OCDE | |
| | 4.3. Factores de influencia sobre la educación de los estudiantes inmigrantes | |
| | 4.3.1. Características estructurales de los sistemas de educación | |
| | 4.3.2. Características de cada centro educativo | |
| | 4.3.3. Características individuales de los estudiantes inmigrantes | |
| | 4.4. Marco legislativo | |
| | 4.4.1. Educación compensatoria a nivel estatal | |
| | 4.4.2. Educación compensatoria a nivel autonómico | 30 |
| 5. | PROYECTO DE DIRECCIÓN DEL CENTRO | 33 |
| | 5.1. Contexto | |
| | 5.2. Instalaciones | |
| | 5.3. Información sobre el personal del centro | 34 |
| | 5.4. Información sobre el alumnado. Especial referencia sobre la educación | |
| | compensatoria | 35 |
| | 5.5. Información sobre las familias del centro | 36 |
| | 5.6. Principios de identidad, organizativos y de gestión | |
| | 5.6.1. Principios de identidad | |
| | 5.6.2. Principios organizativos y de gestión. Estructura organizativa | |
| _ | 5.7. Necesidades detectadas en el centro: <u>Informe DAFO</u> | |
| 6. | ESTRATEGIA DE GESTIÓN INNOVADORA CON CARÁCTER GLOBAL | |
| | 6.1. Objetivos | |
| | 6.1.1. Objetivo estratégico | |
| | 6.1.2. Objetivos operativos | |
| | 6.1.2.1. Resultados académicos | |
| | 6.1.2.2. Alumnado con Necesidades de Educación Compensatoria | |
| | 6.1.2.3. Cuestión lingüística | |
| | 6.1.2.4. Recursos Humanos | |
| | 6.1.2.5. Implicación de las familias. Variables político-legales | |
| | 6.1.2.6. Metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| | 6.2. Diseño de acciones | |
| | 6.2.1. Resultados académicos | |
| | 6.2.2. Alumnado con Necesidades de Educación Compensatoria | |
| | 6.2.3. Cuestión lingüística | |
| | 6.2.4. Recursos Humanos | |
| | 6.2.5. Implicación de las familias. Variables político-legales | |
| | 6.2.6. Metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 51 |
| | | |

| 6.2.7. Utilizar nuevas metodologías, más motivadoras que las tradicionale | 'S, |
|---|------|
| en el DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA, con especial referencia | a la |
| asignatura de HISTORIA | 51 |
| 7. ESTRATEGIA DE GESTIÓN INNOVADORA CON CARÁCTER ESPECÍFICO | |
| 7.1. ¿Para qué estudiar Historia? | 53 |
| 7.2. Actividades de inicio | 54 |
| 7.3. Actividades de escenificación | 55 |
| 7.4. El uso de fuentes primarias | 56 |
| 7.5. El uso de las TIC | |
| 8. EVALUACIÓN | 59 |
| 8.1. El ciclo PDCA o la mejora continua | 59 |
| 8.2. Modelo de autoevaluación EFQM | 61 |
| 9. CONCLUSIONES | 65 |
| BIBLIOGRAFÍA | 69 |
| | |
| (vp.c= p= = vp. c | |
| ÍNDICE DE TABLAS | |
| Tabla 1: Resultados académicos | 39 |
| Tabla 2: Alumnado con Necesidades de Educación Compensatoria | |
| Tabla 3: Cuestión lingüística | |
| Tabla 4: Recursos Humanos | |
| Tabla 5: Implicación de las familias – Variables político-legales | 41 |
| Tabla 6: Metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 42 |
| | |
| | |

"La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón"

Howard G. Hendricks

1. INTRODUCCIÓN

Hoy, en pleno siglo XXI, frente a los desafíos del porvenir, no se cuestiona el valor estratégico de la Educación como instrumento indispensable para el progreso de la humanidad. Existe un amplio consenso acerca de esta premisa. Si bien, en el seno de la actual era global, la era de la globalización, se puede afirmar que la Educación se encuentra sujeta a una serie de tensiones: entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre competencia e igualdad de oportunidades, como señala el Informe Delors "La educación encierra un tesoro" (1996: 11).

Tensiones que hoy, más que nunca, se ponen de manifiesto en el seno de nuestras aulas al hilo de uno de los fenómenos sociales más trascendentes de las últimas décadas que ha tenido lugar en la sociedad española: el fenómeno de la inmigración. De ahí la relevancia de su estudio y análisis, pues sólo un diagnóstico acertado podría conducir a la puesta en marcha de políticas educativas orientadas a la integración intercultural, más allá de propuestas multiculturales o asimilacionistas, tradicionalmente puestas en marcha en Gran Bretaña y Francia, respectivamente.

Ahora bien, puesto que se trata de un fenómeno reciente, no se cuenta con una base de datos sobre número de alumnos extranjeros en nuestro país lo suficientemente amplia y fiable que permitiera el cruce de datos empíricos, tampoco se conoce la evolución del fenómeno en las aulas, ni se cuenta con estudios longitudinales. Todo ello, complica el diseño de políticas específicas de educación intercultural que, al final, se constituyen en un reducto de la denominada Educación Compensatoria.

Por otro lado, hay tres factores que complican la elaboración y puesta en marcha de políticas públicas de integración intercultural para el conjunto del territorio nacional, desde el punto de vista educativo. En primer lugar, son las Comunidades Autónomas quienes tienen la competencia en legislación de desarrollo y gestión en la materia de educación, de acuerdo con la distribución constitucional de competencias, no pudiendo invadir la Administración General del Estado las funciones autonómicas. En segundo lugar, la realidad es que "la incidencia de la inmigración en el sistema educativo ha sido muy desigual entre Comunidades Autónomas y entre diferentes tipos de centros educativos" (Calero y Escardíbul, 2012: 7), lo que complica la elaboración de un plan de ámbito nacional. Y, en tercer lugar, la falta de autonomía de los centros educativos públicos—que escolarizan al 82% del alumnado inmigrante (MECD, 2011) en el sistema educativo español- también complica el diseño de políticas de integración por los propios centros y las Administraciones Educativas más cercanas a los mismos.

Si bien, en la medida en que la normativa vigente permite a los equipos directivos la toma de decisiones a pequeña escala para sus propios centros, el equipo directivo del presente Proyecto de Dirección tratará de llevar a cabo su Proyecto de Gestión e Innovación de carácter global y específico. Se trata de un Proyecto contextualizado en un centro de Torrevieja (Alicante) cuya característica, por esencia, es el elevado porcentaje de alumnado extranjero, lo que plantea un gran reto educativo para el equipo directivo.

2. JUSTIFICACIÓN

Uno de los cambios más trascendentales que ha experimentado la sociedad española desde mediados de los años 90 ha sido el fenómeno de la inmigración. De hecho, como señala Carmen González Enríquez (2011: 20), "desde el año 2000 España ha sido el país europeo con una mayor llegada de inmigrantes" (2011: 20). Se trata, especialmente, de inmigración laboral, esto es, inmigrantes o familias de inmigrantes jóvenes en edad de procrear, cuyos hijos van a ir a la escuela.

De ahí que el binomio educación-inmigración se constituya en un reto presente y futuro para el sistema educativo español.

Qué duda cabe, nos encontramos ante un factor esencial, la educación, para la integración de los niños y jóvenes extranjeros. Desde la escuela se aprende a convivir, "se crea un tejido social que puede hacer más fácil la vida de las personas inmigradas. Por el contrario, si no se da la integración en el sistema educativo, se constituye el primer paso en un proceso de marginalización", como destacan Navarro Sierra y Huguet Canalís (2006: 18). Más aún, "el éxito o fracaso de la experiencia inmigratoria de un país se mide por los resultados educativos y ocupacionales de las segundas y posteriores generaciones" (González Enríquez, 2011: 36). Lograr que dichas generaciones se encuentren en condiciones de igualdad respecto a la sociedad de acogida, podrá evitar conflictos que pudieran aparecer a largo plazo.

Ahora bien, la relación entre educación e inmigración no está exenta de problemas. Eso sí, problemas que serán analizados a lo largo del presente trabajo "a partir de un enfoque de doble mirada" (Cebolla Boado y González Ferrer, 2008: 61). Por un lado, por parte del alumnado recién llegado: edad de llegada, conocimiento o no del idioma, trayectoria educativa previa, nivel educativo de los padres, nacionalidad de procedencia, entre otros. Por otro lado, por parte de las características intrínsecas de nuestro propio sistema educativo: concentración de inmigrantes en la escuela, la lógica de elección-acceso escolar, la distribución constitucional de competencias en materia de educación, la autonomía o falta de la misma en los centros educativos, entre otros.

Se tratará de ahondar en este conjunto de problemas, así como en las respuestas que se han dado por parte de la comunidad educativa, desde las Administraciones Educativas hasta las familias, pasando por las acciones emprendidas por los centros y el profesorado.

En todo caso, estamos ante una cuestión de enorme calado que se ha situado en la agenda política de los últimos años, y que merece ser objeto de estudio y análisis con el fin de realizar un diagnóstico lo más certero posible que nos permita tomar decisiones y soluciones en pro de la necesaria integración social de nuestros

alumnos extranjeros, así como un mayor enriquecimiento cultural de todos ellos (nativos y extranjeros) a través de la convivencia dentro y fuera de las aulas.

Necesidad de la que, además, se toma mayor conciencia cuando, como docente, se tiene la oportunidad de comparar centros educativos situados en contextos muy distintos, con mayores y menores tasas de alumnado extranjero y, por ende, cuyas necesidades, realidades y problemas cotidianos son dispares.

3. OBJETIVOS

El objetivo último del presente Trabajo Fin de Máster no es otro que contribuir a revertir la tradicional concepción de la relación inmigración-escuela, pasando de ser concebido como un "problema" a un valor positivo, a una oportunidad de enriquecimiento personal y académico, tanto para el alumnado autóctono, como para el propiamente extraniero.

Qué duda cabe, se trata de un objetivo excesivamente ambicioso que va más allá de la gestión de un equipo directivo, pues estaría en manos del conjunto de la sociedad, grupos de interés, medios de comunicación, administraciones públicas, gobiernos, etc.

Ahora bien, en la medida en que se pueda contribuir a este fin último desde la gestión y dirección del centro, se van a implantar las estrategias de mejora necesarias para: en primer lugar, minimizar los problemas que puedan surgir como consecuencia de la llegada de nuevo alumnado extranjero a lo largo de todo el curso y, en segundo lugar, aprovechar la oportunidad que nos brinda la convivencia entre alumnos de distintas culturas y nacionalidades.

Se tratará de desarrollar una propuesta innovadora que, en definitiva, pretenda la mejora del propio centro. Para ello, se van a diferenciar los siguientes apartados entendidos como objetivos generales del TFM:

- 1. En primer lugar, se hace necesario realizar un breve diagnóstico del estado de la cuestión, con el fin de entender los problemas, preocupaciones y debates teóricos que existen en torno al tema de educación e inmigración.
- 2. A continuación, se plantearán estrategias de gestión y dirección que repercutan positivamente en el centro en el que se contextualiza el presente Proyecto (IES Mare Nostrum de Torrevieja). Se arrojará información sobre el contexto, instalaciones, personal del centro, familias, alumnado con necesidades de educación compensatoria y los principios de identidad, organizativos y de gestión del centro. Asimismo, se hará un detallado análisis DAFO sobre el centro, lo que nos permitirá pasar al siguiente apartado.
- 3. Posteriormente, se planteará la Estrategia de Gestión Innovadora, que se dividirá en dos grandes partes: Por un lado, la Estrategia con carácter global, pensada para el centro en su conjunto y que recogerá, en principio, el objetivo estratégico del Proyecto, así como los objetivos operativos y, a continuación, el diseño de acciones correspondiente a cada uno de los objetivos operativos. Por otro lado, la Estrategia de Innovación con carácter específico, pensada para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la introducción de nuevas metodologías en las materias de

- Geografía e Historia, sin perder de vista el objetivo estratégico en torno al cual gira el Proyecto, en su conjunto.
- 4. Finalmente, se establecen dos sistemas de evaluación: el Ciclo PDCA aplicable a cada uno de los Planes que se establecen en el Diseño de Acciones; y el sistema de autoevaluación EFQM aplicable al Proyecto de Innovación en su conjunto.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Cuestiones metodológicas

Cuando se revisa la literatura científica relativa a la relación entre educación e inmigración, lo primero que llama la atención es que se trata de un objeto de estudio en ciernes.

En primer lugar, destaca "la escasez de datos empíricos sobre esta temática en el contexto español", señalan Navarro Sierra y Huguet Canalís (2006: 20). "Una de las principales limitaciones que enfrenta el estudio de la población escolarizada es, sin duda, la ausencia de una base de datos detallada a nivel nacional de acceso público", señala López Falcón (2011: 558). Por tanto, para conocer los datos del alumnado extranjero en España, habría que preguntar a cada uno de los centros educativos, uno por uno. Ahora bien, los propios centros son reacios a prestar dicha información ante la posible colisión entre el derecho a la información y el derecho a la protección de datos, en los términos de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Lógicamente, sin una amplia base de datos, se carece de la existencia de estadísticas que pudieran permitir la puesta en marcha de políticas basadas en información empírica.

En segundo lugar, los Informes Pisa no recogen la nacionalidad de los alumnos extranjeros que forman parte de las pruebas en España, dato esencial para conocer la correlación entre rendimiento escolar y alumnado extranjero, pues "los resultados escolares no son los mismos para todas las nacionalidades, ya que se encuentran diferencias significativas cuando se incluye el país de origen en el estudio" (2010: 555), señala Diana López Falcón.

En este sentido, se ha señalado desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que este dato se recogerá a partir del próximo Informe Pisa.

Sin embargo, existen voces discordantes a este hecho, pues hay autores que entienden que "la categorización de los alumnos en función de su nacionalidad no sólo es un instrumento cuantificador de las diferencias sino que finalmente se convierte en el dispositivo discriminador de aquellos alumnos incluidos y excluidos en el ámbito de la denominada educación intercultural", como afirman García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008: 27).

En tercer lugar, la mayor parte de estudios que se han hecho en España sobre educación e inmigración se basan en estudios de caso, para los que se ha utilizado metodología cualitativa (entrevistas en profundidad, observación participante,

etc.). Como señala Germán Lodola (2009: 9), "la virtud principal de los estudios de caso radica en forzar una mayor especificidad, generan un conocimiento preciso", sin embargo, "no permiten realizar inferencias causales de proposiciones generales y abstractas", por lo que "los métodos estadísticos cubren esta limitación" (2009: 9). En todo caso, aunque "los resultados de los estudios de caso no pueden generalizarse a otros casos" (Van Evera, 2002: 3), "el método de investigación depende de la naturaleza de nuestra pregunta" (2002: 4), señala Van Evera, y los estudios de caso analizados, efectivamente, responden a la pregunta de investigación planteada en cada uno de ellos.

En cuarto lugar, cabe destacar que frente a los pocos estudios comparados entre políticas educativas de distintas Comunidades Autónomas o entre los resultados que una misma política educativa pueda producir entre zonas distintas de una misma Comunidad Autónoma; sin embargo, existe un abundante material empírico que compara los sistemas educativos a nivel internacional. Ahora bien, "estos tipos de estudios a menudo se centran más en describir las diferencias entre los sistemas de educación que en explicarlas desde una perspectiva cualitativa" (Busemeyer v Trampusch, 2011; 418). En realidad, estos estudios "más que explicar los efectos que las políticas educativas tienen sobre los resultados económicos o sociales, se limitan a señalar qué factores determinan el resultado de una política pública" (2011: 415) sin tener en cuenta la cultura política, los factores históricos, institucionales, económicos o sociales de cada uno de los países, esto es, sin atender a las variables explicativas. Tampoco se tienen en cuenta los orígenes de los sistemas educativos, lo que criticaría Archer (1989), pues las decisiones que se van tomando en una determinada política pública condicionan el camino, la path dependence, en términos de Pierson (2000).

En todo caso, más allá de las críticas que se puedan verter sobre este tipo de estudios, lo cierto es que "parece que la política educativa ya no es un dominio autónomo de los Estados nación" (Busemeyer y Trampusch, 2011: 424), puesto que la "internacionalización de la educación es ahora uno de los principales conductores del cambio en los sistemas educativos" (2011: 421). De hecho, las conclusiones a las que llegan los estudios de las Organizaciones Internacionales, como es la OCDE a través del Informe Pisa, cuentan con tal legitimidad por parte de las Administraciones Educativas y el conjunto de la comunidad educativa, que avalan las decisiones más recientes que se están tomando en materia de educación a nivel legislativo en España.

La relevancia de los Informes de carácter internacional, especialmente los procedentes de la OCDE como el Informe Pisa, nos lleva a preguntarnos qué consideración, análisis y valoración hace Pisa respecto a la cuestión objeto de estudio: la relación entre educación e inmigración, lo que nos lleva al siguiente apartado.

4.2. Educación e inmigración según la OCDE

El interés de Organizaciones Internacionales como la OCDE por el estudio de la variable migración se debe a que alrededor del 11% de los estudiantes no universitarios cuentan con antecedentes migratorios. Concretamente, la OCDE diferencia entre: estudiantes no inmigrantes (que son, o bien, los estudiantes nativos, o bien, aquellos que tienen al menos un padre nacido en el país en el que son evaluados), estudiantes inmigrantes de 2ª generación (quienes han nacido en el país en el que son evaluados, pero cuyos padres han nacido en un país extranjero) y estudiantes inmigrantes de 1ª generación (aquellos nacidos en el extranjero y sus padres también). En todo caso, los datos no tienen en cuenta la diferencia entre 1ª y 2ª generación.

Cabe destacar que en la definición del concepto de "estudiante inmigrante" se toman en consideración, únicamente, criterios demográficos. No se tienen en cuenta criterios de otro tipo, como la situación jurídico-administrativa (nacionalidad, residencia, etc.) de dichos estudiantes inmigrantes.

Sin duda, en el estudio de la relación entre educación e inmigración a nivel internacional, una de las mayores dificultades es que "los estudiantes con un background migratorio constituyen un grupo muy heterogéneo. Difieren en su país de origen, idioma, cultura, motivaciones, conocimientos", etc. (Pisa 2012 Results: 71). Si ya se trata de un grupo muy heterogéneo a nivel estatal, mucho más a nivel internacional, lo que dificulta lograr consensos en un único diagnóstico de la cuestión y, mucho menos, poner en marcha políticas educativas comunes.

Así pues, mientras hay países con una larga tradición migratoria, otros, como España, apenas cuentan con un par de décadas como países receptores. "Mientras algunos países reciben un alto número de inmigrantes cada año, otros son más selectivos en los flujos migratorios" (Calero y Escardíbul, 2012: 73), en función de las políticas migratorias. Así, por ejemplo, Austrailia, Canadá y Nueva Zelanda son países con políticas migratorias que favorecen a los más cualificados; mientras que Italia, Portugal o España experimentaron un intenso crecimiento migratorio desde la década de 2000, favoreciendo la migración de baja cualificación. Por ello, no es casualidad que "en Australia, los estudiantes inmigrantes superen a los nativos" (2012: 73) o que "en Canadá, Nueva Zelanda, Israel, el Reino Unido e Irlanda el rendimiento de ambos grupos sea igualmente bueno" (2012: 75). Se trata de una cuestión importante a largo plazo, la atracción de un tipo u otro de inmigrantes, pues "la composición de los flujos de migración pasados tiende a persistir, ya que las redes facilitan la migración desde los mismos países de origen" (2012: 73).

Pero, más allá de la diversidad de alumnado extranjero a través de los distintos países de la OCDE, y de la falta de acuerdo en políticas educativas, hay datos

comunes que cabe destacar en el presente trabajo: Por lo general, "los estudiantes inmigrantes tienden a ser socio-económicamente desfavorecidos en comparación a los estudiantes no inmigrantes" (2012: 73), y hay que tener en cuenta que la variable socio-económica (y no la condición de estudiante inmigrante per se), es la variable clave en el rendimiento académico. De hecho, "existe una amplia evidencia acerca de cómo el origen socioeconómico y cultural de la familia está fuertemente relacionado con el rendimiento educativo de inmigrantes y nativos, siendo éste, probablemente, el principal factor que podemos explicar y contabilizar de la distancia en los resultados" (2012: 8), señalan Jorge Calero y Josep Oriol Escardíbul. Sin embargo, incluso, cuando se elimina la variable socio-económica, los resultados en las evaluaciones externas de competencias y, específicamente en PISA, de los estudiantes inmigrantes siguen siendo peores que los de los estudiantes noinmigrantes. ¿Por qué? Podrían ser varias las razones: llegada tardía al país receptor del estudiante inmigrante, y consiguiente dificultad en el aprendizaje del idioma, en la adaptación a una nueva cultura; la concentración de estudiantes inmigrantes en una misma zona, en los mismos centros educativos que, además, "suelen ser centros desfavorecidos" (2012: 85); la nacionalidad de procedencia del estudiante inmigrante: los efectos de una determinada política educativa, pues "los estudiantes rusos que viven en Alemania superan en más de 75 puntos a los estudiantes rusos que viven en Grecia, después de controlar la variable socio-económica" (2012: 85), entre otras razones.

La revisión de la literatura científica sobre educación e inmigración lleva a la certeza de que, sea como fuere —más allá de la metodología utilizada, o del número de casos objeto de estudio- son éstas las grandes preguntas que, por lo general, tratan de ser respondidas: ¿Por qué los estudiantes inmigrantes obtienen peores resultados que los estudiantes no inmigrantes, una vez controlada la variable socio-económica? ¿Cuáles son los problemas? ¿Qué medidas, soluciones, se podrían adoptar? ¿Qué factores dificultan la total integración de estos estudiantes en el sistema educativo? ¿Cuáles son los mecanismos de integración en el sistema escolar de los niños y jóvenes de origen extranjero?

La complejidad de tales preguntas (y respuestas) nos lleva al siguiente apartado, a través de un análisis más detenido de los factores que puedan influir en el éxito o fracaso de los estudiantes inmigrantes, así como su impacto sobre los estudiantes no inmigrantes.

$4.3.\,Factores\,de\,influencia\,sobre\,la\,educaci\'on\,de\,los\,estudiantes\,inmigrantes$

Siguiendo a Deborah Nusche (2009: 6), estos factores se podrían clasificar en tres grandes apartados:

4.3.1. Las características estructurales de los sistemas de educación, como la

elección de la escuela, los mecanismos de selección que puede que contribuyan a la segregación o el seguimiento.

- 4.3.2. Las características de cada centro educativo, como las expectativas de los docentes, el ambiente de la clase o la organización del centro que pueda contribuir a moldear el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes inmigrantes.
- 4.3.3. Las características individuales de los estudiantes, como el *background* sociocultural o el nivel en el idioma del país receptor.

Pues bien, se tratará de sistematizar este conjunto de factores a través de dicha clasificación con carácter general, aunque centrándonos en España.

4.3.1. Características estructurales de los sistemas de educación

La integración de los estudiantes en los centros educativos es un desafío de la mayor parte de países, y su éxito o fracaso "es un indicador clave de la política social, en general, y de la política educativa, en particular" (Calero y Escardíbul, 2012: 72). Si bien, el presente trabajo se centra en la política educativa, no se puede obviar que ésta se encuentra sujeta a una política social mucho más amplia de la que, también, va a depender la mayor o menor integración de los estudiantes inmigrantes en las comunidades receptoras.

Hecho este inciso, pasamos a la relación de características:

a) Educación comprensiva

La educación comprensiva -entendida como el grado en que un sistema educativo hace a sus alumnos partícipes de un mismo currículum y un mismo tipo de institución formativa- constituye un mecanismo por excelencia para favorecer la igualdad de oportunidades. De hecho, una de las conclusiones de los sucesivos Informes PISA ha sido la consideración de la educación comprensiva como un aspecto positivo del sistema educativo que posea tal característica. En este sentido, el sistema educativo español favorece la igualdad de oportunidades, pues en nuestros centros se mezcla el alumnado con distinto nivel en su rendimiento académico. De hecho, "en el (último) Informe PISA (Instituto de Evaluación, 2010) se concluye que el sistema educativo español es, después del finlandés, aquel en el que se observa mayor equidad", señalan Moledo, Rego y Otero (2012: 142).

En todo caso, uno de los debates que se plantean es la contraposición entre la educación comprensiva y la carencia de alumnos excelentes que, de hecho, constituye "una de las cuestiones más preocupantes de nuestro sistema educativo", señala el Director del INEE como apuntan los últimos Informes PISA, pues España se sitúa en el puesto 23 de 34 en este sentido. Si bien, de ningún modo se ha demostrado empíricamente la correlación negativa entre ambos factores.

b) Sistema de acceso escolar

Se distingue dos modelos de planificación del acceso escolar: aquel que se basa en la lógica del <casi-mercado>, y aquel que apuesta por sistemas de regulación del acceso escolar, como las políticas de zonificación o la reserva de plazas para alumnado con NEE. Pero más allá de los mecanismos de distribución que establezcan las CCAA y los municipios, lo cierto es que "la red educativa española no se encuentra exenta de los peligros de segregación socio-educativa que se asocian a los sistemas de acceso y admisión escolar basados en una lógica de <casi-mercado>", señala Alegre Canosa (2008: 72). "Continúa existiendo una notable disparidad en cuanto al grado en que el sector público y sector privado-concertado se ocupan de la escolarización de aquella población inmigrante cuya concentración es considerada problemática>" (2008: 72). Además, la población inmigrante que va llegando a la población de destino a lo largo de todo el curso (escolarización de llegada tardía) siempre es matriculada en los centros públicos, no en los privados cuya matrícula está cerrada.

4.3.2. Características de cada centro educativo

a) Concentración de alumnado extranjero

Una "cuestión especialmente controvertida es el efecto de la densidad de inmigrantes en el centro educativo", señalan Calero y Escardíbul (2012: 10). "Mientras que algunos estudios han sostenido que se detectan efectos negativos (...) otros indican que este efecto no es significativo". Incluso, algunos estudios describen efectos negativos a partir de un umbral determinado de concentración de inmigrantes, como el estudio de Jensen y Rasmussen (2009) referido a Dinamarca. Oros autores, como Dronkers (2007) van más allá de la "concentración" y hablan del efecto negativo de la "diversidad étnica".

Lo cierto es que "en el caso español, una serie de análisis aplicados a PISA señalan un efecto negativo de la concentración de inmigrantes sobre el rendimiento de los estudiantes". Unos autores hablan del perjuicio a partir del 10% de concentración, otros del 20%.

¹ Existe la posibilidad de introducir diferencias, pero esa posibilidad no es ilimitada. Como ha señalado el Tribunal Constitucional, las limitaciones no pueden afectar a los derechos "que son imprescindibles para la garantía de la dignidad humana que, conforme al art. 10.1 CE, constituyen el fundamento del orden político español" (STC 99/1985), ni tampoco "al contenido del derecho tal y como lo configuran la propia CE o los Tratados Internacionales suscritos por España" (STC 115/1987). El único derecho que la propia CE reserva en exclusiva a los españoles es el de participación en los asuntos públicos, con las salvedad de la modificación constitucional del art. 13.2 tras la entrada en vigor del Tratado de Maastricht de 1992 (STC 94/1993).

En todo caso, Calero y Escardíbul destacan:

"la relevancia, desde el punto de vista de las implicaciones de política educativa, de una pregunta de investigación como el efecto de la concentración de inmigrantes sobre el rendimiento de los alumnos, (pues) el asentamiento de una evidencia empírica sólida que apunte a la existencia de efectos negativos puede aconsejar la implementación de políticas de "desegregación", que tiendan a una distribución más equilibrada del alumnado inmigrante entre los centros educativos" (2012: 11).

Pero, la concentración y, por tanto, segregación de la población escolar no sólo tiene consecuencias en términos de rendimiento académico, sino que "la segregación escolar es vista con preocupación, al resultar un obstáculo en el proceso de integración en la sociedad de acogida, puesto que impide el contacto de los alumnos de origen extranjero con los nacionales y dificulta así el establecimiento de las redes sociales entre ambos grupos", señala López Falcón (2011: 555). Cuestión íntimamente relacionada con el siguiente factor:

b) Composición social de los centros educativos

Como se ha venido diciendo, dicha concentración se da en los centros públicos. Y, precisamente, los datos de PISA revelan que la distancia entre los resultados académicos obtenidos por centros públicos y privados, son favorables a estos últimos. "Ahora bien, la distancia se reduce ostensiblemente cuando se detrae de la ecuación el peso del estatus social, económico y cultural, pasando de 32 a 1 punto, (por lo que) en España persiste una marcada segregación escolar entre centros públicos y privados fundamentada en la desigualdad social existente entre sus respectivas poblaciones" (Alegre Canosa, 2008: 72).

Si bien, cabe alertar de la dificultad en la medición de este tipo de conceptos, pues como señala I. Vila (2006: 31), "la investigación educativa ha utilizado el nivel socioprofesional de las familias como una medida de su nivel sociocultural. Y, sin embargo, dadas las condiciones de la inmigración, dicha medida no es adecuada y debe ser sustituida por el nivel educativo de las familias" (2006: 31).

² Los hijos de extranjeros obtendrán la nacionalidad española sólo si concurren en alguno de los supuestos previstos en el art. 17 del Código Civil:

Si alguno de los padres es español.

Si ambos progenitores carecen de nacionalidad (apátridas) o si la legislación de ninguno de ellos atribuye al hijo ninguna nacionalidad.

[•] Los nacidos en España cuya filiación resulte indeterminada.

c) Ratio de alumnos por aula – Incremento de recursos

"Según la OCDE (*Panorama de la Educación 2013*) el tamaño de la clase es un tema muy debatido y que despierta gran interés por su potencial influencia en el rendimiento del alumnado. Distintas pruebas de evaluación educativa demuestran que, en general, esta influencia es escasa, excepto sobre grupos específicos de alumnos" (MECD. 2014). Grupos específicos, tales como los grupos de PCPI (*Programas de Cualificación Profesional Inicial*), Educación Especial o Programas de Compensatoria, entre los que se incluye el Programa PASE (*Programa de Acogida al Sistema Educativo*).

Ahora bien, así como el estudio del efecto que tiene el incremento de los recursos sobre el rendimiento educativo es concluyente (no necesariamente a más recursos, mayor rendimiento), "el efecto que tiene el incremento de recursos en las escuelas sobre el rendimiento de los alumnos inmigrantes sigue sometido a escrutinio constante sin que los resultados sean concluyentes", señalan Calero y Escardíbul (2012: 10).

En todo caso, los resultados que ofrecen los análisis relativos a la ratio de alumnos por aula y recursos disponibles, difieren en gran medida según el tipo de metodología utilizada. Así pues, los resultados de PISA, en el que se estudian un elevado número de casos de forma estadística son los señalados más arriba; sin embargo, los estudios de caso en los que se utiliza la metodología cualitativa, como es el de Jordi Garreta o el de Alba García Velasco, a través de entrevistas en profundidad, suelen coincidir en que la llegada de alumnado inmigrante a los centros requiere "incrementar los recursos humanos y materiales, un mayor reconocimiento institucional y una mayor regulación", pues "la llegada de alumnado inmigrante ha supuesto un importante incremento de la carga de trabajo para el profesorado, fundamentalmente ocasionado por las diferencias curriculares entre los alumnos que se incorporan por primera vez a nuestro sistema educativo y los alumnos autóctonos" (García Velasco, 2009: 310).

4.3.3. Características individuales de los estudiantes inmigrantes

a) Edad de llegada e inicio de escolarización

La escolarización de llegada tardía es un hecho que forma parte de la realidad de los centros educativos que, especialmente, se encuentran situados en poblaciones con un elevado porcentaje inmigración. Qué duda cabe, la edad a la que llegue un estudiante va a condicionar el impacto de su incorporación e integración a la nueva sociedad de acogida. Jordi Garreta, que realiza un estudio sobre las actitudes de los inmigrantes respecto a la escolarización de sus hijos mediante la realización de entrevistas en profundidad, señala que "en las familias que han llegado con hijos de diferentes edades, los más pequeños se incorporan mejor y parece que tienen más posibilidades de aprender los contenidos curriculares y de acceder a niveles

formativos más elevados que los que han llegado más mayores" (2011: 211).

Por otro lado, generalmente, este alumnado suele matricularse en aquellos centros que ofrecen determinados Programas de Compensatoria. Se trata de centros con mucha matrícula viva, esto es, centros que se caracterizan por permitir esta incorporación tardía a lo largo de todo el curso.

b) El conocimiento o no de la lengua autóctona

Íntimamente relacionado con el factor anterior, está el conocimiento o no de la lengua pues la edad de llegada va a condicionar el aprendizaje más o menos rápido de la lengua del país receptor. Siempre y cuando hablemos de estudiantes inmigrantes de países de habla no hispana, claro está.

Como señala Ignasi Vila, en términos de Jim Cummins (2001), "generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua" (2006: 34).

En todo caso, se trata de un factor controvertido, pues hay autores (como Hakuta, Butler y Witt, 2000) que "critican abiertamente las políticas educativas según las cuales el alumnado extranjero debe escolarizarse en unas aulas especiales para aprender la lengua de la escuela antes de incorporarse al aula ordinaria", señala Ignasi Vila (2006: 35).

c) La trayectoria educativa y el nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen

"Uno de los factores que predicen el éxito académico de los escolares extranjeros es la escolarización previa en su lengua familiar" (2006: 35). De lo contrario, estos alumnos deben ser iniciados en la lectoescritura de la lengua del país de acogida.

d) Escolarización infantil

En los últimos años, se ha puesto de manifiesto la relevancia de la Educación Infantil como una etapa clave en la educación de los niños. Incluso, uno de los factores que explican, a nivel individual, "parte del gap de resultados (en las pruebas PISA) es la escolarización en el nivel de educación infantil", señalan Calero y Escardíbul (2012: 9).

e) Nivel de estudios de los progenitores

Como se señalaba en PISA 2009, "cuando se considera la variable <nivel de estudios de los padres>, las diferencias en los resultados son importantes y llegan a alcanzar en España casi los 100 puntos y en la OCDE los 120. Esto es, a mayor nivel educativo de los padres, mejora la puntuación media de los alumnos", señalan Moledo, Rego y Otero (2012: 131). Sobre esta premisa, los autores realizan un estudio sobre la

inmigración escolar en Galicia, tomando como muestra 187 centros educativos y estudian la variable "nivel de estudios de los padres", así como "nivel de segregación". Concluyen que "lo que caracteriza a los alumnos con alto rendimiento es, entre otros: estudiar en centros con menor nivel de segregación y tener madres con estudios secundarios" (2012: 143).

f) Nacionalidad de procedencia

En relación con el factor anterior, se encuentra la nacionalidad de procedencia, pues al contrario de lo que se suele pensar, "los diferentes trabajos sobre el nivel educativo de la población extranjera afirman que, globalmente, es más alto que el de la población autóctona" (Zamora Fortuny, 2006: 30). Ahora bien, depende de la nacionalidad de las familias extranjeras, pues "las personas extranjeras que proceden de África, Ecuador y Colombia tienen un nivel de estudios más bajo que las personas autóctonas, mientras que las que proceden de la Unión Europea, de los países del Este y de Argentina lo tienen más alto" (2006: 32).

Ante el conjunto de problemas que se vienen planteando derivados de los factores que influyen en la educación de los estudiantes inmigrantes, cabe preguntarse por las acciones que se han adoptado, especialmente desde las Administraciones Educativas. En este sentido, se va a analizar el marco legislativo sobre el que se sustentan dichas acciones.

4.4. Marco legislativo

El ordenamiento jurídico español reconoce en el art. 27 de la Constitución Española (CE) el derecho a la educación como un Derecho Fundamental de carácter individual que, además, goza de las garantías previstas en el art. 53.1. CE.

A su vez, un derecho cuya efectividad requiere de la acción positiva de los poderes públicos en los términos del art. 9.2 CE. Y es que la educación no es sino uno de los pilares del Estado de Bienestar, concreción material del Estado Social y Democrático de Derecho, consagrado en el art. 1.1 CE.

Asimismo, conforme al art. 13.1 CE, los extranjeros tienen los mismos derechos fundamentales que los propios españoles¹.

Por lo que respecta a la distribución constitucional de competencias, de acuerdo con el art. 149.1.2ª CE, el Estado tiene competencia exclusiva en materia de inmigración, así como en la legislación básica en materia de educación; mientras que las CCAA tienen competencia en el desarrollo normativo y la gestión del sistema educativo.

De modo que cabe destacar el art. 9 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social,

que reconoce el derecho y la obligación de la escolarización de todos los niños y niñas hasta los 16 años de edad, independientemente de su nacionalidad.

Otra cuestión distinta a considerar, pero no por ello menos relevante, es que "aunque la situación legal de los padres (regular o irregular a nivel administrativo) no afecte a los derechos educativos de los menores, puede afectar a nivel socio-familiar y, por lo tanto, puede influir en el bienestar de las familias con hijos escolarizados en nuestro sistema educativo", señala García Velasco (2009: 303).

Pero, además, la situación administrativa de los padres y, por ende, la de nuestros alumnos —pues hay que tener en cuenta que en España la obtención de la nacionalidad se rige por el principio de *ius sanguinis*² - tiene implicaciones directas en la socialización futura de este alumnado, en la medida en que les va a influir en la posibilidad de titular en estudios de enseñanza no obligatoria, problema al que se enfrentan los centros educativos con alumnado inmigrante, año tras año, sin capacidad de actuación. Se trata de una cuestión nada baladí cuando, además, permanece la brecha educativa entre nativos e inmigrantes debido al mayor abandono escolar de estos últimos, que es "no sólo causante de la segregación laboral de las segundas generaciones de inmigrantes, sino también de su marginalidad socioeconómica, origen a su vez de conflictos sociales" (2011: 560).

Por otro lado, centrándonos en la cuestión relativa al tratamiento que la legislación ha dado a la relación entre educación e inmigración, destacar que -desde la LOGSE de 1990 hasta la actual LOE de 2006 y LOMCE de 2013, pasando por la LOCE de 2002- se ha enmarcado dentro de la Educación Compensatoria.

4.4.1. Educación compensatoria a nivel estatal

Por primera vez, es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE), donde se regula en su Título V la necesidad de que el sistema educativo compense las desigualdades "derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole", de acuerdo con su art. 63.2

Pero la normativa, tal como la conocemos actualmente, procede de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyo Título II regula la Equidad en Educación, con especial referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, dentro del cual se incluye el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español. De acuerdo con el art. 78.2. "Las Administraciones Educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español, se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado". En todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

De acuerdo con el art. 79.1. "Corresponde a las Administraciones Educativas

desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente".

Artículos que no se han visto modificados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, salvo que el concepto de alumnado con "necesidades específicas de apoyo educativo" se ha visto sustituido por el concepto de alumnado con "dificultades específicas de aprendizaje".

Pues bien, estos programas específicos son desarrollados y puestos en marcha por las propias CCAA.

4.4.2. Educación compensatoria a nivel autonómico

Así, por ejemplo, en la Comunidad Valencia destaca la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.

Los destinatarios son los alumnos con necesidades de educación compensatoria por:

- a. incorporación tardía al sistema educativo,
- retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado
- c. pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social
- d. (...), en los términos del art. 2

Se realizarán aquellas actuaciones que, en los términos del art. 4, permitan:

- a. Facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural.
- b. Favorecer la educación intercultural de todo el alumnado, potenciando los múltiples y diferentes valores que aportan las distintas culturas.

(...)

c. Fomentar el desarrollo de planes y programas de compensación educativa, especialmente de programas de adquisición de la lengua de acogida.

(...)

Señala la Orden que para elaborar el Programa de Compensación Educativa, "se partirá del análisis de la realidad social del entorno, de las características internas del propio centro y de las necesidades singulares de su alumnado (...)", en los términos del art. 11.

Y, si bien recoge los aspectos organizativos que vayan a permitir la puesta en marcha de los Programas específicos, así como el tipo de actividades que se consideran

necesarias para alcanzar los objetivos previstos; lo cierto es que la Orden no señala, concretamente, qué actuaciones se van a recoger en el Proyecto Educativo de Centro. Estas actuaciones se han venido regulando posteriormente a través de diversas Resoluciones.

De modo que el Programa por excelencia para el alumnado extranjero es el **Programa PASE**: se trata de una medida de apoyo temporal (máximo un curso) destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una 1º Fase, ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de enseñanza del centro. En una 2º Fase, ofrece apoyo al alumnado que tiene deficiencias en las áreas instrumentales para facilitarle su rápida integración escolar.

En cualquier caso, la mayor parte de alumnos que hacen uso del Programa PASE, es muy probable que posteriormente vayan a necesitar alguno de los otros Programas: **PDC** (Programa de Diversificación Curricular), **PAE** (Programa de Acompañamiento Escolar) o **Compensatoria** (refuerzo escolar).

Lo cierto es que este Programa (PASE) ha sido objeto de críticas por algunos autores. Primero, porque "en un año, el alumnado inmigrante mejor preparado para adquirir la lengua de la escuela sólo es capaz de desarrollar algunas habilidades conversacionales relacionadas con el uso de la lengua, pero continúa teniendo grandes problemas para su uso en las actividades de enseñanza y aprendizaje". Y, segundo, porque "no se aprende el lenguaje para integrarse, sino que el aprendizaje de la nueva lengua es el resultado de la propia integración" (2006: 36). Por lo que estos autores proponen, en lugar de "aulas-puente", mejor "aulas de acogida".

Asimismo, como señalan Castaño, Rubio y Bouachra (2008: 35), "actualmente las aulas especiales creadas para enseñar la lengua vehicular se centran en contenidos estrictamente lingüísticos, y este hecho no es suficiente, pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua" (2008: 35).

Se trata de críticas comunes a este tipo de Programas en el conjunto de las CCAA, si bien su desarrollo normativo y ejecutivo varía en función de la Comunidad Autónoma, pues "la incidencia de la inmigración en el sistema educativo ha sido muy desigual entre CCAA y entre diferentes tipos de centros educativos. La Rioja, Islas Baleares, Cataluña, Aragón y Madrid han sido las que más incorporaciones de alumnado inmigrante han recibido, según el MECD" (Calero y Escardíbul, 2012: 7).

Y, de hecho, por lo general, estas CCAA tienen un mayor desarrollo normativo y organizativo de este tipo de Programas que otras CCAA donde la inmigración tiene una menor incidencia. Así, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid existe el Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI), que presta un servicio de

asesoramiento a los centros educativos sobre temas relacionados con materiales, recursos y metodología de la enseñanza del español como segunda lengua, educación intercultural y programas de acogida; así como también existe el *Servicio de Traducción e Interpretación* (SETI), labor que en centros de otras CCAA depende de la buena voluntad de otros padres compatriotas.

Existe un consenso generalizado en el reconocimiento sobre "la falta de recursos que permitan estimar el resultado de las políticas aplicadas. Los datos disponibles sobre inmigración y educación no permiten evaluar los efectos de las políticas educativas ni de las prácticas escolares aplicadas, como expone Carrasco (2008)" (2011: 558).

5. PROYECTO DE DIRECCIÓN DEL CENTRO

5.1. Contexto

El centro se encuentra en Torrevieja (Alicante), en la Avda. Delfina Viudes s/n. Se sitúa a las afueras de la población, como la mayor parte de la infraestructura educativa de la ciudad, de acuerdo con el Plan General de Ordenación Urbana del municipio. De hecho, junto al IES Mare Nostrum se sitúa la Escuela de Adultos y la EOI, además de una amplia zona deportiva compuesta por un pabellón, piscina municipal, gimnasio, pista de atletismo, gimnasio y pistas de pádel.

El IES Mare Nostrum, también conocido como IES nº 3, fue creado en 1998. Hasta entonces, sólo había dos centros de secundaria en Torrevieja. En tan sólo una década, se pasó de dos centros a cinco, tal como son en la actualidad. Y es que en los últimos 20 años se ha producido un acelerado crecimiento de la población, en correspondencia con una rápida urbanización del suelo y edificación de nuevas urbanizaciones.

Cabe destacar que hay varias urbanizaciones cercanas al instituto, pero el grueso del alumnado no vive en ellas, sino que procede de puntos muy dispares de Torrevieja, por lo que sólo pueden llegar a través de transporte público o escolar. De hecho, un elemento clave del centro son los autobuses. Puesto que los centros se sitúan a las afueras y gran parte del alumnado vive en las urbanizaciones, no se puede descuidar la relevancia de los autobuses. Por ello, se debe tener en cuenta ya que van a condicionar el horario de salida del alumnado, la incorporación de determinados alumnos al programa PAE y, sobre todo, la gestión de este servicio por parte del Ayuntamiento es fuente de preocupación para los padres.

Por otro lado, la diversidad de alumnado dificulta etiquetar su pertenencia a un determinado nivel socioeconómico pero, por lo general, se puede decir que en su mayor parte tendrían un nivel socioeconómico medio o medio-bajo. Las familias suelen dedicarse al sector servicios, si bien con altas tasas de temporalidad. Incluso, destaca la desestructuración familiar que está causando la actual crisis económica, debido a la búsqueda de trabajo por parte de los progenitores fuera de España.

Mencionar que el centro tiene adscritos dos colegios: el CEIP Cuba y el Ciudad del Mar. El primero es un colegio situado dentro del pueblo, mientras que el Ciudad del Mar se encuentra a las afueras de la población. Ello no obsta para que llegue alumnado de otros centros y, sobre todo, alumnado procedente de otras Comunidades Autónomas (especialmente, Madrid) y de otros países. Y es que si algo caracteriza a los centros escolares de Torrevieja es el censo de alumnado extranjero.

Concretamente, en el IES Mare Nostrum casi el 60% del alumnado es extranjero procedente de 42 nacionalidades distintas. Sin duda, se trata de un dato que debe condicionar nuestro proyecto de dirección.

5.2. Instalaciones

El IES Mare Nostrum consta de un edificio relativamente grande, de tres plantas. En la Planta Baja se encuentran Conserjería, la Sala de Usos Múltiples, los despachos del Equipo Directivo y de la psicopedagoga, además de Secretaría. En el pasillo se encuentran las aulas de PCPI y de Bachillerato y, al final del mismo, la Biblioteca y la Sala de Profesores. Las dos puertas situadas a cada lado del pasillo dan al patio, donde hay dos pistas con canastas de básket. También se encuentra la cantina y el gimnasio, junto con el Departamento de Educación Física que, al contrario de lo que suele suceder en la mayoría de centros escolares, es el que tiene mayor número de docentes.

En la 1ª Planta se encuentran la mayor parte de Departamentos, incluido el de Geografía e Historia (al que pertenezco) y las aulas de 1º y 3º de la ESO. También el laboratorio de Física y Química y las aulas de Plástica y Educación Visual. En la 2ª Planta se encuentran las aulas de 2º y 4º de la ESO, así como las aulas de música, muy bien equipadas.

5.3. Información sobre el personal del centro

Se trata de un centro con alrededor de 700 alumnos y 58 docentes. El personal docente se distribuye entre los Departamentos:

- 6 docentes en el de Biología y Geología.
- 2 docentes en el de Dibuio.
- 1 docente en el de Economía.
- 10 docentes en Educación Física.
- 1 en Filosofía.
- 3 en Francés.
- 6 en Geografía e Historia.
- 4 en Hostelería y Turismo.
- 8 en Inglés.
- 1 en Cultura Clásica.
- 7 en Matemáticas.
- 2 en Música.
- 2 en el de Psicología y Pedagogía.
- 2 en el de Religión.
- 3 en Tecnología.

El personal no docente se constituye por:

- 2 Conserjes.
- 2 Administrativas.
- El personal de limpieza.
- La mediadora.

Una característica a destacar del personal docente del centro es su carácter de interinidad, algo propio de la mayoría de centros de la Vega Baja. De hecho, alrededor del 50% del profesorado es interino, lo que supone una baja estabilidad en la plantilla.

5.4. Información sobre el alumnado. Especial referencia sobre la educación compensatoria

Durante el curso pasado, el número total de alumnos fue de 670.

Se distribuyen del siguiente modo:

- 5 grupos de 1º de la ESO, con 27 alumnos por grupo.
- 4 grupos de 2º de la ESO con 34 alumnos por grupo.
- 4 grupos de 3º de la ESO, más el 3º de Diver, con 26 alumnos por grupo (excepto el de Diver, con 15).
- 3 grupos de 4º de la ESO, más el 4º de Diver, con 30 alumnos por grupo (excepto el de Diver, con 15).
- 2 grupos de 1º Bachillerato, con 35 alumnos por grupo: el científico y el de humanidades.
- 2 grupos de 2º Bachillerato, con 25 alumnos por grupo.
- Los Ciclos formativos cuentan con 160 alumnos.

Destacar que hay un alumnado muy heterogéneo, con una alta diversidad nacional y, por ende, cultural y religiosa. Concretamente, hay alumnos procedentes de 42 nacionalidades distintas, entre las que destacan (además del grupo mayoritario, el español) Rusia y Ucrania, seguidas de Marruecos, Rumanía y Bulgaria. Un total de 220 alumnos tienen una nacionalidad distinta a la española. Pero, además de los datos que se puedan recoger a principios de curso, cabe tener en cuenta que este alumnado se caracteriza por una elevada movilidad. Es muy habitual que a lo largo del curso vaya llegando nuevo alumnado al centro, incluso hasta bien avanzado el tercer trimestre.

Por otro lado, la mayor parte de este alumnado acude al Programa PASE cuando llega al centro. El Programa se subdivide en dos Fases: en la Fase I se encuentra

el alumnado que no tiene ningún conocimiento del idioma o, incluso, alumnado que nunca ha sido escolarizado en su país de origen y requiere empezar por la lectoescritura inicial. En la Fase II se encuentra aquel alumnado que ya tiene unos conocimientos mínimos para defenderse con el idioma, pero todavía no se puede incorporar al funcionamiento ordinario de su aula de referencia.

Ahora bien, no sólo requiere del Programa PASE aquel alumnado con nacionalidad extranjera recién llegado, sino también, en ocasiones, se dan casos de alumnos con nacionalidad española que, sin embargo, no saben español.

Posteriormente, parte de este alumnado acude a Compensatoria, pues el aprendizaje y desenvolvimiento con el idioma depende de muchos factores, no sólo de su evolución en el aula PASE: su socialización en el aula ordinaria, en el recreo, fuera del centro, etc.

En cualquier caso, no sólo el alumnado inmigrante o procedente de PASE requiere de la Educación Compensatoria, sino que las Necesidades de Compensatoria son muy variadas:

- a. La incorporación tardía al sistema educativo (propio del alumnado extranjero recién llegado).
- Retraso en la escolarización o desconocimientos de los idiomas oficiales de la Comunidad Valencia (destacando la posibilidad de exención de valenciano en esta zona).
- c. La pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- d. La residencia en zonas social, económica o culturalmente desfavorecidas.
- e. La dependencia de instituciones de protección social del menor.

Un total de 126 alumnos tiene Necesidades de Educación Compensatoria, a través de cualquiera de los siguientes Programas:

- PASE.
- PAE.
- Compensatoria (refuerzo).
- PT (en caso de ACIs).

5.5. Información sobre las familias del centro

Existe una amplia diversidad familiar en el centro, esto es, desde familias mononucleares conyugales hasta familias monoparentales, pasando por familias recompuestas. No es sino reflejo de la situación familiar actual en términos sociológicos.

Por lo general, el nivel socioeconómico de las familias es medio o medio-bajo. Asimismo, el nivel educativo de los padres suele consistir en estudios primarios o secundarios, de acuerdo con una encuesta reciente del centro (cuyos datos sólo se pueden usar a nivel interno).

Destacar que, al contrario de lo que se suele pensar, los padres extranjeros suelen tener un nivel educativo superior al de los autóctonos; si bien, varía en función de la nacionalidad.

5.6. Principios de identidad, organizativos y de gestión

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es una herramienta que, en forma de documento consensuado, sirve de referencia para la gestión y la toma de decisiones colegiadas en el centro. Este carácter marco es posible en la medida en que el PEC, en coherencia con el contexto, define las señas de identidad del centro; expresa su estructura organizativa, funcional y pedagógica; formula los objetivos de futuro, así como los medios para conseguirlos.

5.6.1. Principios de identidad

PRINCIPIO DE IDENTIDAD 1: Pluralidad, igualdad y aconfesionalidad.

El centro se define como una institución plural, democrática y aconfesional, que propugna la igualdad de todos sus miembros y el rechazo de cualquier forma de discriminación. Se fomentarán los principios de coeducación, igualdad de oportunidades y educación en valores.

- Desde el ÁMBITO PEDAGÓGICO, se integrarán estos valores en el currículum educativo, se prestará especial atención a estos objetivos en el tratamiento de la transversalidad y en la realización de jornadas culturales y actividades extraescolares.
- Desde al ÁMBITO INSTITUCIONAL, el IES favorecerá la relación con instituciones, organismos, y ONGs que difundan dichos valores.
- Desde el ÁMBITO ADMINISTRATIVO, se aportarán los medios económicos necesarios para los proyectos tendentes a impulsar dichos valores.

PRINCIPIO DE IDENTIDAD 2: El centro ha de constituir un medio de formación integral para el alumnado, teniendo en cuenta los retos y demandas de la sociedad en que vivimos, superando los particularismos y promoviendo las actitudes universales de solidaridad con las otras culturas.

 Desde el ÁMBITO PEDAGÓGICO, el centro impulsará la implantación progresiva en los currículos de los conceptos, actitudes y estrategias relativas al descubrimiento, conocimiento y valoración de las diferencias

- culturales y raciales. Se potenciarán las actitudes transculturales
- Desde el ÁMBITO INSTITUCIONAL, se favorecerán las relaciones con las instituciones necesarias para impulsar programas de formación de ciudadanos comprometidos con un modelo social solidario.
- Desde el ÁMBITO ADMINISTRATIVO, se aportarán los medios económicos necesarios para los proyectos que impulsen estos valores.

PRINCIPIO DE IDENTIDAD 3: El centro se comprometerá con la utilización de metodologías didácticas activas, implicando a la totalidad del profesorado en el aprendizaje significativo.

PRINCIPIO DE IDENTIDAD 4: El centro se compromete en la formación continua de su profesorado, pues, en definitiva, un docente debe ser un profesional del estudio, debe seguir cultivando la curiosidad por aprender, algo que seguro se transmite en el día a día al alumnado.

- Desde el ÁMBITO PEDAGÓGICO, se promoverá la corresponsabilidad del alumnado en la implantación y desarrollo de metodologías activas, tomando como base que en éstas alumnado y profesorado se constituyan en sujetos del proceso educativo; las programaciones preverán tipos de contenidos favorables a una mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendiendo hacia la vertiente práctica de los conocimientos; se potenciará el carácter investigador del aprendizaje; se potenciará el trabajo autónomo; la Cocope, el Departamento de Orientación y los Equipos Docentes promoverán, a través de las programaciones, la obtención de aprendizajes significativos.
- Desde el ÁMBITO INSTITUCIONAL, el centro favorecerá el uso de metodologías activas, comprometiéndose con la renovación y modernización de sus materiales y recursos; desde el Departamento de Orientación se desarrollará el Plan de Acción Tutorial que establezca líneas de apoyo didáctico a los tutores y al alumnado.
- Desde el ÁMBITO ADMINISTRATIVO, el centro facilitará y coordinará el acceso del profesorado y alumnado a los recursos que supongan la renovación metodológica señalada.

5.6.2. Principios organizativos y de gestión. Estructura organizativa

Los Órganos Unipersonales de gobierno son:

- Director
- Vicedirectora
- Jefe de Estudios
- Secretario

- a. Director, máximo representante del centro educativo, cuyas competencias han sido reforzadas en el art. 132 de la LOMCE, así como también se ha modificado el proceso y requisitos de selección de la dirección de los centros. Entre dichas funciones, cabe destacar:
 - ♦ "Ostentar la representación del centro, representar a la administración educativa en el mismo (...).
 - ♦ Dirigir y coordinar todas las actividades del centro (...).
 - ♦ Ejercer la dirección pedagógica (...).
 - ♦ Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
 - ♦ Favorecer la convivencia en el centro (...).
 - ♦ -Impulsar la colaboración con las familias (...).
 - ♦ Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
 - ◊ (...)"
- **b. Vicedirectora**, cuyas funciones, a modo orientativo, serían:
 - Elaborar la programación anual de las actividades complementarias y extraescolares con las propuestas del profesorado y familias, así como su coordinación en colaboración con el Claustro.
 - Organizar las actividades que posibiliten el plan de formación del profesorado.
 - Sustituir al Director en caso de ausencia o enfermedad.
- **c. Jefe de Estudios**, cuyas funciones, a grandes rasgos, serían:
 - ♦ Coordinar las actividades de carácter académico y velar por su ejecución.
 - ♦ Elaborar los horarios académicos del alumnado y profesorado, de acuerdo con los criterios del Claustro y el horario de la PGA.
 - ♦ Coordinar y dirigir la acción de los Tutores y de la Orientadora conforme al Plan de Acción Tutorial.
- d. Secretario, cuyas funciones esenciales serían:
 - ♦ Llevar la contabilidad y ordenar el régimen administrativo y económico del centro bajo las directrices del Director.
 - ♦ Expedir las certificaciones.
 - ♦ Coordinar el inventario general, pues cada Jefe de Departamento realizará el correspondiente inventario.
 - ♦ Custodiar los libros, archivos, medios audiovisuales, informáticos,

etc. del centro.

♦ Elaborar el anteproyecto de presupuesto económico del centro.

Los **órganos colegiados de gobierno** son:

- El Equipo Directivo
- Claustro de Profesores
- Consejo Escolar
- Consejo de Delegados
- a. Equipo Directivo, integrado por:
 - ♦ Director
 - ♦ Vicedirectora
 - Jefe de Estudios
 - ♦ Secretario
- **b.** Claustro de Profesores, dirigido por el director del centro, e integrado por todo el profesorado que preste servicio en el centro, de acuerdo con en el art. 128.2 de la LOE.
 - Las relación de competencias vienen recogidas en el art. 129 de la LOE.
- c. Consejo Escolar, cuya composición se regula en el art. 126 de la LOE. Si bien, cabe destacar que el art. 127 referido a las competencias ha sido modificado por la LOMCE, favoreciendo la figura del Director. Así, por ejemplo, mientras que antes el Consejo Escolar tenía las competencias de "aprobar y evaluar los proyectos y normas del centro" o "aprobar y evaluar la Programación General Anual del centro", la LOMCE establece que el Consejo Escolar tiene las competencias de "evaluar los proyectos y las normas del centro" y "evaluar la Programación General Anual del centro".

En todo caso, se constituye como el órgano de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa o partes interesadas en el centro. Se trata de un órgano creado por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación, dando cumplimiento al art. 27.7 de la Constitución Española de 1978.

Los **órganos de coordinación docente** son:

- El Departamento de Orientación.
- Los Departamentos Didácticos.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica (Cocope).
- Los Coordinadores de Etapa.

- Los Tutores (con su respectivos equipo docente).
- El Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares.

Cocope, integrada por:

- Director.
- Jefe de Estudios.
- Jefes de Departamento.
- Orientadora.

5.7. Necesidades detectadas en el centro: Informe DAFO

Para la formulación de la propuesta estratégica para nuestro centro educativo, vamos a hacer uso del denominado Análisis DAFO. Éste se compone de una parte interna (Fortalezas y Debilidades) en el que se analizan la organización y funcionamiento del centro; y otra parte externa (Oportunidades y Amenazas) que evalúa el entorno exterior al centro. Este análisis servirá al equipo directivo para la selección de las estrategias más adecuadas para el centro. Concretamente, se detallarán las necesidades a partir de los siguientes indicadores:

Tabla 1: Resultados académicos.

| ANÁLISIS INTERNO | | | |
|---|--|--|--|
| FORTALEZAS | DEBILIDADES | | |
| Implicación del equipo directivo. Conocimiento del nivel del alumnado del centro de forma objetiva. Coordinación de los equipos docentes en la tarea de afrontar las dificultades que presentan los distintos grupos. | Los resultados de las últimas pruebas diagnósticas del alumnado de 3º ESO de la Comunidad Valenciana fueron inferiores a la media de la Comunidad. Falta una mayor toma de conciencia de este tipo de pruebas por parte del alumnado y profesorado (algo a tener en cuenta en las próximas pruebas diagnósticas al alumnado de 2º ESO). | | |
| ANÁLISIS | EXTERNO | | |
| OPORTUNIDADES | AMENAZAS | | |
| Participación del centro en la realización de las pruebas diagnósticas como elemento de evaluación externa. Implicación del equipo directivo para la posible participación del centro en futuras pruebas para el Informe PISA. | - Falta de estabilidad en la plantilla docente. Alrededor del 50% es profesorado interino. - Falta de implicación familiar en la atención a los hábitos de estudio y disciplina de los hijos. | | |

 Tabla 2: Alumnado con Necesidades de Educación Compensatoria.

| ANÁLISIS INTERNO | | | |
|---|--|--|--|
| FORTALEZAS | DEBILIDADES | | |
| Diversidad de programas para atender al alumnado: PAE, PASE, Compensatoria. Relevancia del Programa PASE para atender al alumnado de incorporación tardía procedente de países con un idioma distinto al nuestro. Implicación del personal definitivo en plantilla para asumir la responsabilidad de estos programas, destacando el Programa PAE que se realiza dos tardes a la semana. | - Alto número de alumnado con dificultades de aprendizaje. - Concentración de alumnado PASE en 1º ESO A. - El 50% de la plantilla docente es personal interino, lo que dificulta la continuidad y regularidad año tras año en el conocimiento de las situaciones familiares e individuales del alumnado con dificultades de aprendizaje. | | |
| ANÁLISIS EXTERNO | | | |
| OPORTUNIDADES | AMENAZAS | | |
| - Elevada motivación por parte del alumnado que acude a los Programas de Educación Compensatoria. | el Programa PΔSE nor lo que existe una alt | | |

Tabla 3: Cuestión lingüística.

| ANÁLISIS INTERNO | | | |
|---|---|--|--|
| FORTALEZAS | DEBILIDADES | | |
| - Familiaridad del alumnado con la diversidad lingüística y cultural al convivir con alumnos procedentes de tantas nacionalidades distintas. | ir - No se aprovecha el potencial que ofre | | |
| ANÁLISIS EXTERNO | | | |
| OPORTUNIDADES | AMENAZAS | | |
| Apoyo de la Administración Educativa en el programa plurilingüe en inglés, en caso de que el Claustro decida incorporarse a la nueva demanda. Alumnado acostumbrado a convivir fuera del centro con extranjeros de distintas nacionalidades, especialmente ingleses, rusos y chinos. | Elevada movilidad del alumnado extranjero. Parte de los alumnos que empiezan las clases en el Programa PASE van a abandonar el curso; otros irán llegando a lo largo del curso. Zona castellanohablante, por lo que el uso del valenciano es, prácticamente, inexistente. Incluso, la mayor parte del alumnado elige la "exención" en la lengua cooficial. | | |

Tabla 4: Recursos Humanos.

| , | | | |
|---|---|--|--|
| ANÁLISIS INTERNO | | | |
| FORTALEZAS | DEBILIDADES | | |
| Buena predisposición de todo el profesorado para aprender y adquirir las herramientas necesarias en aquello que se les solicita. Liderazgo participativo. En la toma de decisiones, el equipo directivo trata de lograr el mayor consenso sin perjuicio de asumir su responsabilidad. Buen ambiente de trabajo. | alrededor del 50% de la plantilla docente, lo que dificulta una "cultura organizativa" propia del centro, así como un conocimiento profundo de los docentes que permitiera | | |
| ANÁLISIS | EXTERNO | | |
| OPORTUNIDADES | AMENAZAS | | |
| - Programas de la Conselleria de Educación como el Contrato-Programa. Recientemente, la cuenta-formación online de la que dispondrá todo el profesorado y que supone un impulso a la formación de los docentes. | ninguna acción que pudiera favorecer estabilidad de las plantillas en los centro educativos de la zona. | | |

Tabla 5: Implicación de las familias – Variables político-legales.

| ANÁLISIS INTERNO | | | |
|---|--|--|--|
| FORTALEZAS | DEBILIDADES | | |
| Colaboración y apoyo entre alumnos de una misma nacionalidad. Plan de Acción Tutorial en el que se destaca la relación entre Tutores y padres. Interés, con carácter general, de los padres en la educación de sus hijos. | el banco de libros. - Los tutores en el primer ciclo de la ES | | |
| ANÁLISIS EXTERNO | | | |
| OPORTUNIDADES | AMENAZAS | | |
| Escuela de Padres. Colaboración entre el IES y el Ayuntamiento para su puesta en marcha. Colaboración con asociaciones y ONGs en la realización de charlas y actividades que promuevan la educación en valores. Las familias conocen y apoyan estas actividades. | Faltan traductores para que haya comunicación entre familias y docentes. La crisis económica lleva a la desestructuración de las familias. Algunos alumnos se encuentran en una situación administrativa poco clara. | | |

Tabla 6: Metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

| ANÁLISIS INTERNO | | | |
|---|--|--|--|
| FORTALEZAS | DEBILIDADES | | |
| Toma de conciencia y consecuente implicación de todo el profesorado en la necesidad de establecer propuestas de mejora metodológica. La plantilla de docentes tiene una media de edad de unos 40 años, lo que facilita la predisposición por parte del profesorado para el aprendizaje de nuevas metodologías. | Insuficiente formación del profesorado en nuevas tecnologías. Falta de continuidad metodológica por la elevada tasa de interinidad. Utilización de metodologías tradicionales, poco motivadoras. Falta de coordinación entre Departamentos. Cambio que sufren los alumnos de 1º ESO al pasar del colegio al instituto. | | |
| ANÁLISIS | EXTERNO | | |
| OPORTUNIDADES | AMENAZAS | | |
| Los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas de la Comunidad que han sido malos, se deben tomar como un revulsivo para la adopción de medidas en este sentido. Uno de los dos colegios adscritos al IES, está poniendo en marcha un proyecto experimental para la introducción de nuevas metodologías. | La coordinación metodológica suele se bastante complicada. Si ya lo es, incluso, a nivel de Departamento, mucho más a nivel externo, entre los dos colegios y el propio IES. La no conexión a Internet en las aulas. Dificultades que encuentra el Centro al respecto. | | |

6. ESTRATEGIA DE GESTIÓN INNOVADORA CON CARÁCTER GLOBAL

Una vez realizado el análisis de las Variables de Posicionamiento, conocemos dónde estamos y de qué elementos disponemos para competir, para establecer la selección de las mejores estrategias para el centro.

Ahora bien, cuando hablamos de estrategia, ¿a qué nos estamos refiriendo? A modo introductorio, cabe hacer un inciso acerca de este concepto. Michael Porter, en su artículo *What is strategy?* (1996), establece la diferencia entre los conceptos de estrategia y eficacia operativa. Como señala el autor, la eficacia operativa "es necesaria, pero no suficiente" (2: 1996). Un centro educativo "sólo puede superar a sus rivales si es capaz de establecer una diferencia que pueda mantener" (3:1996). "Mientras la eficacia operativa tiene por objeto alcanzar la excelencia en actividades o funciones, individualmente consideradas, la estrategia se centra en cómo combinar dichas actividades" (10: 1996). Vemos, pues, que la estrategia va más allá de la eficacia operativa, se plantea como un objetivo más genérico, de mayor calado y de más largo plazo.

Sin embargo, se hace imprescindible concretar dicho objetivo estratégico en objetivos operativos, alcanzables y evaluables.

6.1. Objetivos

6.1.1. Objetivo estratégico

El objetivo estratégico que plantea el presente trabajo, bajo la premisa de los rasgos de identidad que ya posee el centro, consiste en hacer de la diversidad nacional, cultural y lingüística del centro un referente de la región.

Aquello que, a priori, es considerado como un "problema" (la existencia de un alto grado de alumnado extranjero), convertirlo en un valor añadido que sea capitalizado por el propio centro y su alumnado.

Y es que el alumnado de nuestro centro tiene una oportunidad sin parangón al poder convivir durante estos años, clave en su formación integral, en valores, del ser humano, con compañeros de nacionalidades y culturas tan distintas y ajenas a la suyo, especialmente hoy, en el seno de la Sociedad y la Información, en el marco de la Globalización, actual orden internacional en el que estamos inmersos.

Si bien, la estrategia se traduce en un objetivo genérico, que se constituye como el núcleo alrededor del cual van a girar el conjunto de acciones que se lleven a cabo, es necesario operativizar esta estrategia en una serie de objetivos operativos, como veremos a continuación.

6.1.2. Objetivos operativos

Los objetivos operativos o específicos que se derivan de los ítems relacionados en el análisis DAFO son los siguientes:

6.1.2.1 Resultados académicos

- a. Mejorar la competencia en comunicación lingüística
- b. Mejorar la competencia matemática.
- c. Potenciar la relación entre familias y tutores, y consiguiente seguimiento académico del alumnado por parte de sus familias.
- d. Plan de Transición entre Primaria y Secundaria, minimizando los efectos negativos del cambio entre el colegio y el instituto.

6.1.2.2. Alumnado con Necesidades de Educación Compensatoria

- a. La no concentración de alumnado PASE en una sola aula, especialmente en 1º ESO.
- b. Conseguir la progresiva incorporación de los alumnos de Compensatoria a su grupo ordinario.

6.1.2.3. Cuestión lingüística

- a. Participar en la Red de Centros Plurilingües.
- Participar en los Programas de Educación de la UE, como Comenius, Leonardo da Vinci, etc.
- c. Favorecer la integración del alumnado extranjero a través de un Plan de Política Lingüística en el que quepan idiomas como el urdu, árabe, chino, ruso, ucraniano, etc. De este modo, se favorece, a su vez, el enriquecimiento cultural del alumnado nativo.

6.1.2.4. Recursos Humanos

- a. Crear las condiciones necesarias para que los docentes interinos o en expectativa de destino tengan continuidad en el centro.
- b. Creación de un Departamento de Comunicación encargado del Plan de Acogida a los docentes interinos.
- Organizar o impulsar la organización de cursos o seminarios de formación acerca del alumnado con dificultades de aprendizaje, con carácter general, y de incorporación tardía, con carácter particular.

6.1.2.5. Implicación de las familias. Variables político-legales

- a. Animar al personal docente definitivo para hacerse cargo de las Tutorías del primer ciclo de la ESO.
- Evaluar la satisfacción de las familias con respecto al funcionamiento del centro.
- c. Creación de un "Departamento de Orientación para alumnado extranjero" con el fin de tramitar y, a ser posible, solucionar los problemas de aquellos alumnos extranjeros cuya situación administrativa les impida titular.

6.1.2.6. Metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- a. Apostar por la inversión en recursos materiales: proyectores en todas las aulas y hacer un estudio sobre las posibilidades de instalar wifi en el centro.
- b. Favorecer la coordinación metodológica dentro de cada Departamento.
- c. Favorecer la coordinación metodológica interdepartamental, especialmente a nivel de ciclos.
- d. Favorecer la coordinación entre Primaria y Secundaria, minimizando los efectos que el cambio supone para el alumnado que procede de 6º de Primaria.
- e. Utilizar nuevas metodologías, más motivadoras que las tradicionales, especialmente en el Departamento de Geografía e Historia.

En este conjunto de objetivos, se tendrá presente el hecho de que en el aula hay alumnos de muy distintas nacionalidades, lo que se va a aprovechar en el conjunto de acciones a desarrollar.

La relación exhaustiva de Objetivos Operativos es imprescindible para la posterior medición y evaluación de su consecución.

6.2. Diseño de acciones

6.2.1. Resultados académicos

a) Mejorar la competencia lingüística

- ♦ Poner libros de lectura, no sólo en Lengua Castellana, sino también en Ciencias Naturales y Sociales, si bien, los Departamentos deberán coordinarse al respecto.
- ♦ Se establecerá un horario de uso de Biblioteca para que permanezca abierta la mayor parte de la mañana.

♦ Se garantizará la existencia de diccionarios de todos los idiomas presentes en el centro dentro de la Biblioteca.

b) Mejorar la competencia matemática

- Se reforzará la expresión matemática a partir de la identificación de aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad.
- ♦ El centro participará en las olimpiadas matemática que cada año se realiza en Torrevieja.
- ♦ Algunas unidades didácticas comunes de sociales y naturales, y de sociales y naturales en 1º ESO serán objeto de coordinación interdepartamental.
- Las próximas pruebas diagnósticas de la Comunidad Valenciana, deberán ser objeto de mayor atención por parte de los Equipos Docentes de lo que lo han sido hasta ahora.

6.2.2. Alumnado con Necesidades de Educación Compensatoria

a) La no concentración de alumnado PASE en una sola aula

El alumnado PASE de cada uno de los cursos será repartido entre los distintos grupos, no pudiendo haber más de tres alumnos PASE por grupo, con el fin de evitar la concentración de alumnado extranjero en un solo grupo, en los términos señalados en el apartado Marco Teórico.

b) Conseguir la progresiva incorporación de los alumnos de Compensatoria a su grupo ordinario.

- Se intentará que todo aquel alumno con dificultades académicas, y cuya situación familiar no se todo lo deseable posible, acuda al Programa PASE por las tardes durante dos días a la semana. Asimismo, se hará un seguimiento de este alumnado.
- Se hará un seguimiento mensual del alumnado de PT y de Compensatoria (incluido PASE) por parte del equipo docente para acordar si el alumno necesita mayor refuerzo, recibe el necesario o puede quedarse progresivamente en el aula ordinaria.

6.2.3. Cuestión lingüística

a) Participar en la Red de Centros Plurilingües.

♦ El equipo directivo planteará al Claustro, para votación, la posibilidad de que el centro participe en la Red de Centros Plurilingües. Se solicitará el compromiso por parte del profesorado que tenga la titulación del B2 de inglés.

b) Participar en los Programas de Educación de la UE.

El director planteará a la persona más adecuada, de entre los docentes definitivos del centro, la dedicación de unas horas a la semana a esta tarea.

c) Favorecer la integración del alumnado extranjero, a la vez que el enriquecimiento cultural del alumnado nativo.

El equipo directivo, junto con el Departamento de Orientación y los Departamentos de idiomas (castellano, valenciano, francés, inglés), elaborarán un Plan de Política Lingüística. La idea esencial del Plan es que los distintos idiomas estén presentes en el día a día del alumnado. Por ejemplo, que los carteles acerca de algún concurso, o de las actividades de la semana cultural, etc. se puedan leer en varios idiomas.

6.2.4. Recursos Humanos

a) Crear las condiciones necesarias para que los docentes interinos y en expectativa de destino tengan continuidad en el centro.

♦ Se elaborará un Plan de Acogida de docentes interinos, cuya idea principal reside en que los docentes que hayan de repetir la experiencia de trabajar en la Vega Baja, opten como primera opción por venir, de nuevo, a nuestro centro, algo sumamente positivo para el alumnado y para los propios docentes. En este Plan se establecerán acciones que faciliten la llegada a estos docentes y que les ayuden a resolver dudas y problemas cotidianos en su adaptación a Torrevieja. Por ejemplo, facilitar ayuda en la búsqueda de piso de alquiler, de garaje, organizar comidas a lo largo del curso, etc.

La elaboración y seguimiento de dicho Plan correspondería fundamentalmente al Departamento de Comunicación que, además, se le otorgarían otras funciones.

6.2.5. Implicación de las familias. Variables político-legales

a) Animar al personal docente a hacerse cargo de las Tutorías de primer ciclo.

♦ El director, en su papel de líder negociador, tratará de convencer al personal docente definitivo que considere idóneo para encargarse de las Tutorías del primer ciclo de la ESO, pues hay que tener especial cuidado en esta etapa, ya que como señala Manuel Jesús Ramos en su tesis doctoral, "los estudiantes de entre 11 y 14 años son los que más ejercen y padecen la violencia escolar".

b) Evaluar la satisfacción de las familias con respecto al funcionamiento del centro.

Se formará un Grupo de Trabajo, incluyendo al Departamento de Comunicación, para realizar la evaluación interna acerca de la satisfacción de las familias con respecto al centro. Para ello, elaborará las denominadas Cartas de Servicios cuya misión esencial es difundir los compromisos de servicio que asume el centro, así como hacer un seguimiento del grado de cumplimiento de estos compromisos. Las Cartas de Servicios tienen una vertiente externa: como medio de comunicación de los compromisos que el centro tiene con las familias, pero también, y aquí reside la novedad, de los compromisos que las familias tienen con en centro; y una vertiente interna: que obliga al centro a reconsiderar los procesos para asegurar los estándares que se reflejan en la Carta de Servicios. Por tanto, la definición de los estándares se reflejará de una manera objetiva y, sobre todo, medible.

c) Tramitar y solucionar los problemas de aquellos alumnos extranjeros cuya situación administrativa les impida titular.

Se creará un "Departamento de Orientación para alumnado extranjero" formado, básicamente, por una o dos personas tituladas en Derecho y Ciencias Políticas que tan solo prestarán sus servicios en el centro de forma puntual cuando surja algún problema que vaya más allá de la capacidad de hacer del Tutor o Equipo Directivo.

Se han dado varios casos de alumnos que no han podido titular en educación no obligatoria como Bachillerato o Ciclos Formativos por no tener la nacionalidad. En estos casos, existe un vacío legal al respecto, pues han aprobado satisfactoriamente los cursos, pero una vez han llegado al final de sus estudios no han podido titular. Por tanto, lo prioritario es solucionar la situación administrativa del alumno en cuestión. Se considera, pues, que la creación de este Departamento es una necesidad de este centro.

6.2.6. Metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje

a) Inversión en recursos materiales

♦ De acuerdo con el Secretario, el centro cuenta con un superávit suficiente para invertir en recursos y nuevas tecnologías. Se pedirá presupuesto para instalar proyectores en la totalidad de las aulas. A continuación se pedirán presupuestos para instalar wifi en el centro... Al menos, en la Sala de Profesores y en una parte del centro.

b) Coordinación metodológica Departamental e Interdepartamental

- A nivel departamental ya existe esta coordinación, pero en algunos Departamentos, donde hay un alto porcentaje de docentes interinos, la coordinación merma cada año. Por tanto, el Equipo Directivo va a incidir en ello. El Jefe de cada Departamento, en coordinación con el resto de miembros, deberá garantizar la coordinación de las distintas Programaciones Didácticas.
- Por otro lado, se constituirá un Grupo de Trabajo (voluntario) encargado de establecer unas pautas comunes de criterios metodológicos y de evaluación entre los distintos Departamentos: valor de los procedimientos (actividades, libretas, etc.), valor de las faltas de ortografía, normas de entrega de trabajos, realización de proyectos, etc. La idea esencial es que los alumnos no encuentren reglas dispares en función de la asignatura, sino que se sometan a criterios comunes en la medida de los posible.
- ♦ Elaborar un Plan de Transición entre Primaria y Secundaria. Básicamente, consistirá enque los alumnos de 1º de la ESO tengan el menor número de docentes posibles, coincidiendo el de matemáticas y ciencias, así como el de lengua y sociales. De ahí que sea esencial la disponibilidad del profesorado y la coordinación entre dichos Departamentos.

6.2.7. Utilizar nuevas metodologías, más motivadoras que las tradicionales, en el DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA, con especial referencia a la asignatura de HISTORIA

Qué duda cabe, el hecho de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía e Historia a través de una metodología más innovadora, que escape del

tradicional sistema –limitado a libro de texto y exámenes de memoria- va a favorecer la integración del alumnado extranjero, ya que será mucho más fácil "engancharles" y motivarles en la asignatura. No sólo por la metodología en sí, más dinámica y participativa; sino también por el hecho de tratar de incorporar en determinadas Unidades Didácticas la historia de sus países que ellos mismos trabajarán con tiempo suficiente para realizar las exposiciones en clase.

El desarrollo de esta acción nos lleva al siguiente apartado, con el fin de dedicarle el espacio que se ha considerado necesario.

7. ESTRATEGIA DE GESTIÓN INNOVADORA CON CARÁCTER ESPECÍFICO

7.1. ¿Para qué estudiar Historia?

Una de las preguntas que, con más frecuencia, se nos hará a los profesores de Historia es para qué sirve estudiarla.

Son muchas las respuestas: nos enseña a pensar, a ser personas informadas, a conocer los antecedentes inmediatos del mundo actual. La clave de esta asignatura es tratar de conectar pasado y presente, establecer un diálogo constante que ayude a comprender a nuestros alumno/as qué cambios, acontecimientos y hechos políticos, económicos, sociales y culturales han forjado el mundo en que vivimos. Sin duda, el conocimiento histórico les ayuda a comprehender el presente, el mundo cercano y lejano que les rodea.

Ahora bien, no basta con una respuesta, sino que se les debe convencer día a día de la relevancia de la materia. A su vez, no podemos perder de vista el objetivo estratégico de este trabajo, esto es, el conjunto de actividades que se pongan en práctica dentro del aula deben favorecer, en la medida de lo posible, la mayor integración del alumnado extranjero y el enriquecimiento cultural del alumnado nativo.

En este sentido, se pueden poner en práctica una serie de actividades a lo largo de todo el curso:

1. Murales en el aula.

Colgar murales sobre la época que se esté estudiando: Edad Media, Edad Moderna... Además, si se realiza alguna excursión a un monumento o lugar histórico, se pueden exponer las imágenes (incluidas fotos de los alumnos) en la pared, junto con las postales y folletos de lo visitado.

2. Tal día como hoy en la historia.

Se pueden seleccionar algunos días, por ejemplo los cumpleaños de los alumnos, para destacar algún acontecimiento relevante que sucedió ese mismo día tiempo atrás. De hecho, existe un antecedente en una emisora de radio española que ha tenido gran éxito.

3. El museo del aula.

Si hay espacio, se puede dedicar un rincón del aula a objetos significativos que encuentren los alumnos. También se puede estimular su creatividad a través de la fabricación de instrumentos, joyas, utensilios con barro, madera, cartón, etc. del

tema que se esté estudiando. Se trata de una actividad de gran éxito en alumnos del primer ciclo de la ESO. Además, se favorece el trabajo cooperativo, la colaboración entre compañeros, lo que ayudará a la integración de los alumnos extranjeros.

4. Recortes de periódicos.

Se trata de una forma sumamente interesante de mostrar la conexión de pasado y presente. Se llevarán a clase artículos relacionados con el tema que estemos estudiando, ya sea de Geografía: temas sobre población, últimos datos del INE, del CIS, etc. o de Historia: el actual conflicto entre Ucrania-Rusia y, por ende, entre Occidente-Rusia reaviva los fantasmas de la Guerra Fría.

7.2. Actividades de inicio

Al inicio de cada clase, es de gran utilidad plantear alguna actividad que requiera la participación del conjunto de la clase y que les ayude a centrarse en el tema, a hacer memoria de aquello que se vio en la última clase, a repasar fechas y acontecimientos destacables, o bien, a introducir un tema nuevo.

"Hoy en día, la historia consiste en mucho más que aprender hechos y cifras de memoria. El alumnado debería desarrollar habilidades de pensamiento como, por ejemplo, la capacidad de análisis. De todos modos, para tener una comprensión cabal de la cronología de la histórica y para acumular conocimientos y hacerse una idea adecuada de los acontecimientos, las personas y los cambios del pasado, nada puede sustituir al aprendizaje de palabras, nombres y fechas clave, pues constituyen el trampolín desde el que el estudiante de historia puede zambullirse en las aguas más profundas del análisis" (2011: 25)

Algunas de las Actividades de Inicio podrían ser las siguientes:

1. Secuenciar el pasado.

Seleccionar cuatro o cinco imágenes que se haya estudiado previamente y que las ordenen cronológicamente. Mostrar imágenes de un mismo acontecimientos histórico (por ejemplo, la construcción de una pirámide egipcia) y ponerlas en orden.

2. Trabajar con imágenes.

Para introducir un tema nuevo, puede ser muy útil proyectar una imagen para que expresen aquello que les sugiere dicha imagen.

3. Concurso.

Se lanza una respuesta a la clase, y luego ésta tiene que formular la pregunta correcta a esta respuesta. Por ejemplo, la respuesta sería "1914" y la pregunta correcta sería "¿Cuándo se inició la 1ª Guerra Mundial?"

4. El Ahorcado.

Cuando se tenga la clase de Geografía o Historia un viernes de 2 a 3 pm, se pueden dedicar la última parte de la clase a este juego educativo en el que un alumno escribe en la pizarra tantas rayas como letras tenga la palabra o expresión que haya que adivinar. Este alumno irá dando turnos de respuesta a aquellos que vayan levantando la mano para responder.

5. Evaluación de conocimientos previos.

Antes de empezar un tema, se preguntará a los alumnos qué saben o creen saber sobre el tema que se va a ver.

Luego, escribirán en una hoja qué les gustaría preguntar a los personajes o gentes corrientes de la época. Si alguna pregunta queda por responder a lo largo del tema, puede ser objeto de investigación para un trabajo en grupo.

7.3. Actividades de escenificación

Se trata de actividades que pueden ayudar a aquellos alumnos que tienen peores habilidades lectoras y de escritura y, por tanto, suelen estar desmotivados con la asignatura. A la vez, son trabajos en grupo, cooperativos, algo sumamente beneficioso para la integración del grupo.

1. Juegos de roles.

Plantear alguna situación que debieran representar los alumnos. Por ejemplo, cómo reaccionarían los cuatro alumnos que representan a aldeanos medievales si llegase un extraño a su aldea en el momento más crítico de la Pesta Negra. Incluso, pudiéramos establecer un paralelismo con la situación actual en los países de África Occidental por el ébola.

2. Crear obras teatrales.

Los alumnos que voluntariamente se ofrezcan a esta actividad, crearán un guión que pueda ser representado en clase.

3. Discursos y debate.

En cursos más avanzados, se podría realizar esta actividad en la que de forma individual o por parejas pueden plantear discursos sobre un acontecimiento o, por

ejemplo, interpretando a un político que defiende un punto de vista determinado. En este caso, se puede derivar en un debate. Un ejemplo sería el debate sobre el voto femenino durante la 2ª República española en el que tuvieron gran protagonismo Clara Campoamor y Victoria Kent.

7.4. El uso de fuentes primarias

Generalmente, se suele estudiar la Historia a partir de los libros de texto, con carácter exclusivo. Sin perjuicio de trabajar el libro de texto, sería bueno hacer uso de fuentes primarias para que interioricen mucho mejor aquello que se les pretende transmitir. Algunas de estas fuentes serían las siguientes:

1. Textos históricos originales.

Si se quiere entender la División de Poderes de Monstesquieu, ¿por qué no leer directamente a Montesquieu, en lugar de limitarse a explicar qué decía Montesquieu? Si se quiere explicar lo que dice la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (DUDH), ¿por qué no llevar a clase un ejemplar?

2. Vestirse de época.

Aquel docente más atrevido, sorprenderá a sus alumnos cuando aparezca en el aula ataviado con ropajes de la época.

3. Usar literatura y música de la época.

En coordinación con los Departamentos de Música y de Lengua y Literatura Castellana, se puede buscar música de la época para que suene de fondo en el aula mientras los alumnos trabajan en clase. Igualmente, conviene leer literatura de la época que les retrotraiga al momento histórico, como por ejemplo, las Aventuras de Oliver Twist de Charles Dickens, que les hace entender algunos de los males sociales de la época. Incluso, se podría hacer una comparación entre la época en cuestión y la actualidad.

4. Visitas a Museos.

Algo que queda en el recuerdo de sus años de instituto son estas excursiones educativas a las que tienen pocas ocasiones de acudir. Recientemente, se hizo una visita al IVAM para ver una exposición sobre Arte Contemporáneo cuyo comisario (Prof. D. Francisco Jarauta, Unviersidad de Murcia) hizo un interesante recorrido explicando a los alumnos de 1º Bachillerato las obras seleccionadas. Se trabaja, además, la coordinación entre los Departamentos de Arte y de Historia.

No sólo cabe hacer visitas a museos, exposiciones, etc., sino también convendría la visita guiada por el casco histórico de determinadas ciudades. Se trata de una actividad que no se podría realizar en Torrevieja, pero sí en otras ciudades próximas, como Orihuela.

7.5. El uso de las TIC

1. Mapas interactivos.

En lugar de completar los tradicionales mapas mudos, es mucho más didáctico adivinar dónde está en un mapa el listado de accidentes geográficos (en el caso de que sea un mapa físico) o dónde se sitúan las provincias en el mapa de España, por ejemplo. En los mapas interactivos, se puntúa en función de que se acierte a la primera, a la segunda o a la tercera, de modo que se convierte en un juego sumamente competitivo con uno mismo. Son varias las páginas web en las que encontrar estos juegos (por ejemplo www.mapasinteractivos.didactalia.net).

2. El uso de PowerPoint.

Especialmente útil cuando los alumnos van a presentar los trabajos en grupo. Habrá temas que, en lugar de ser evaluados de modo tradicional, tengan que ser investigados y estudiados en grupo, por los propios alumnos, sin perjuicio de que el docente ejerza de guía, de facilitador y, finalmente, serán expuestos delante del grupo. La mayoría de grupos presentará sus trabajos con PowerPoint. Ahora bien, en el caso de que algún grupo tenga problemas de acceso a las TIC, podrán presentarlo en cartulinas. Habrá que comprobar que funciona todo el equipo necesario antes del inicio de la clase.

3. Creación de una wiki.

Herramienta de gran utilidad que permite al docente colgar los textos y lecturas que considere necesarios, así como remitir a sus alumnos a enlaces que sean de interés para el grupo.

La wiki es mucho más cómodo de crear que un blog, por ejemplo. Además, se trata de una herramienta gratuita. Permite la comunicación directa entre alumnos y docente, y entre ellos mismos. Y, además de la información para el conjunto de invitado a la wiki, también permite el envío de mensajes privados.

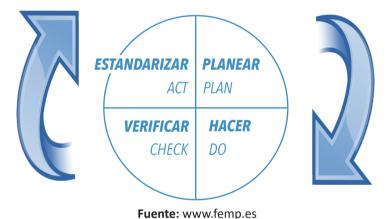
8. EVALUACIÓN

Todo Proyecto o Estrategia de Innovación debe ir acompañada, necesariamente, de un proceso de evaluación, pues, de lo contrario, no se puede valorar si se han alcanzado los objetivos previstos, ni se pueden introducir mejoras en dicha estrategia.

En este sentido, se van a distinguir dos tipos de evaluaciones, una más específica aplicable a cada uno de los Planes, y otra más general aplicable al conjunto del Proyecto.

8.1. El ciclo PDCA o la mejora continua

El ciclo PDCA, también conocido como "Círculo de Deming" constituye una estrategia de mejora continua de la calidad en 4 pasos:



La interpretación es muy sencilla: para resolver un problema, primero se planifica qué se quiere hacer y cómo hacerlo; luego se implementa lo planificado; a continuación, se verifica que lo ejecutado cumple con lo planificado; y, finalmente, se estandarizan los resultados y se introducen los cambios pertinentes para no volver a incurrir en los mismos errores, logrando que la mejora sea sostenible en el tiempo.

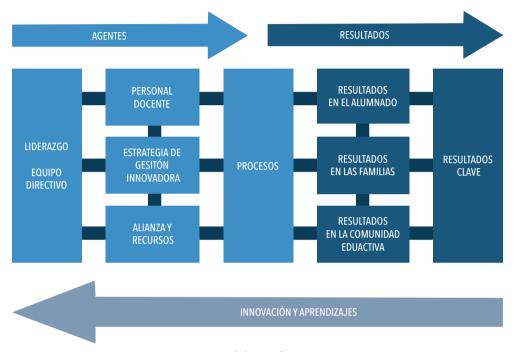
Pues bien, este modelo de evaluación se aplicaría a cada uno de los objetivos estratégicos. Claro está, para poder evaluar los resultados de cada uno de ellos, habría que establecer los indicadores de evaluación de cada objetivo. Los indicadores deberán ser: claros, concisos, realistas y medibles.

Así, por ejemplo, para cada objetivo cabe hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido el resultado de la creación del Departamento de Extranjería?
 ¿se ha solucionado aquella situación administrativa pendiente? O, ¿está en proceso de solucionarse? Si la respuesta fuese negativa, habría que preguntarse cuáles han sido las razones del fracaso para evitarlas en un futuro.
- ¿Cuál es la valoración que el personal interino hace del Plan de Acogida?
 ¿Qué porcentaje de personal interino repite en el centro el próximo curso?
 En todo caso, en una decisión tan personal, hay que tener en cuenta un margen de error debido a variables que escapan al control del propio Plan, como es lógico.
- ¿El Plan de Política Lingüística ha contribuido a una mayor integración del alumnado extranjero? Habrá que establecer indicadores que midan ese objetivo, más difícil de medir que el primero, por ejemplo.
- ¿Todos los grupos han hecho a lo largo del curso, al menos, una visita a algún Museo? ¿ha sido fructífera en su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Los docentes del Departamento de Geografía e Historia han utilizado en el aula textos procedentes de Fuentes Primarias? Los indicadores de evaluación establecerán cuándo se ha cumplido un objetivo o no (al menos, un texto por Trimestre, al menos un texto por Unidad Didáctica, etc.)
- ¿Qué porcentaje de alumnos PASE se ha incorporado al aula ordinaria?
 El indicador de evaluación establecerá a partir de qué porcentaje se considera un objetivo cumplido o no. Ahora bien, se trata de cuestiones muy subjetivas, donde cabe analizar caso por caso.

8.2. Modelo de autoevaluación EFQM

Junto al modelo de evaluación PDCA, aplicable a cada uno de los objetivos estratégicos, se ha creído conveniente tener en cuenta el modelo de autoevaluación EFQM, aplicable con carácter global.



Fuente: elaboración propia.

La interpretación de cada uno de los criterios es la siguiente:

1. Liderazgo – Equipo Directivo:

- ♦ Los líderes desarrollan la misión, visión, valores y principios éticos, muchos de los cuales ya están en el PEC.
- Los líderes definen, supervisan, impulsan la mejora del sistema de gestión del centro. En la medida en que tratan de ejercer un liderazgo democrático, buscarán contar con el máximo consenso posible, haciendo partícipe al Claustro de profesores siempre que la toma de la decisión lo permita.

2. Estrategia:

♦ La estrategia se basa en comprender las necesidades y expectativas de los usuarios, esto es, del alumnado y también de las familias. En este sentido, es de gran utilidad la Carta de los Servicios.

- La estrategia se basa en comprender las debilidades y fortalezas del centro, de ahí que sea sumamente importante realizar el Análisis DAFO que se hizo antes de plantear la Estrategia de Innovación. Sin un buen diagnóstico, no se pueden tomar las decisiones adecuadas
- ♦ La estrategia se comunica al personal del centro y a la comunidad educativa.
- ♦ La estrategia se revisa y, en definitiva, se evalúa con el fin de introducir las mejoras pertinentes.

3. Personal docente:

- ♦ Se trata de conocer al personal de la organización: sus aptitudes, su potencial.
- ♦ Las personas se implican en las necesidades de la organización y asumen su responsabilidad.
- ♦ Se atienden sus expectativas, se les reconoce y recompensa a las personas de la organización.

4. Alianzas y recursos:

- ♦ Gestión de los recursos materiales, tecnológicos, su mantenimiento, así como la gestión económico-financiera que recae, especialmente, en el Secretario.
- Gestión de las alianzas con el entorno, con los grupos de interés que recae, especialmente, en el Director. La responsabilidad de las alianzas a nivel interno corresponde, más bien, al Jefe de Estudios.

5. Procesos:

- ♦ Los procesos constituyen la implementación de los Planes y Programas previstos en la Estrategia.
- ♦ La gestión de los procesos corresponde al conjunto del personal y del equipo directivo.

6. Resultados en el alumnado:

Se valorarán por el equipo docente de cada grupo, bajo la supervisión del Tutor correspondiente y en colaboración con las familias.

7. Resultados en las familias:

♦ Se tendrán en cuenta sus expectativas, necesidades y su

- valoración con respecto a la evolución de sus hijos a lo largo del curso.
- ♦ Se establecerán unos indicadores de rendimiento que nos permita medir estos resultados y su grado de satisfacción.

8. Resultados en la comunidad educativa:

- ♦ Se tratarán de conocer las percepciones de la comunidad educativa respecto del funcionamiento del centro.
- ♦ Se hará especial hincapié en la consideración de nuestro IES como centro de referencia multicultural.

9. Resultados clave:

♦ Conocer los resultados estratégicos clave que se deriven de la Estrategia de Innovación.

9. CONCLUSIONES

Puesto que uno de los cambios más trascendentales que ha experimentado la sociedad española desde los años 90 ha sido el fenómeno de la inmigración, la relación entre educación e inmigración se ha constituido como uno de los retos de la política educativa. Reto que trata de contemplarse en este trabajo tanto desde una perspectiva teórica y de carácter general, como desde una perspectiva más práctica y concreta, contextualizada en un centro escolar que se sitúa en una población con alto porcentaje de inmigración, como es el municipio de Torrevieja (Alicante).

Tratando de aunar ambas perspectivas, cabe señalar las siguientes conclusiones a las que se ha llegado:

En primer lugar, existe un consenso creciente en destacar -como se ha puesto de manifiesto en los sucesivos Informes PISA- la distancia, en cuanto al nivel de rendimiento académico, entre alumnos autóctonos y extranjeros. Ahora bien, los autores insisten en que la variable clave es la variable socioeconómica (no la inmigración *per se*) y que "los estudiantes inmigrantes tienden a ser desfavorecidos socio-económicamente en comparación a los estudiantes no inmigrantes" (2012: 73), como señalan Calero y Escardíbul, lo que se refleja en los resultados académicos dentro de las aulas.

Lo paradójico es que a la vez que PISA, que se limita a ser un análisis cuantitativo, se convierte en un referente para el diseño de políticas educativas, "apenas existe una base de datos sobre el alumnado inmigrante a nivel nacional y de acceso público" (2011: 428), como indican Busemeyer y Trampusch, lo que dificulta un diagnóstico acertado de la situación y, consecuentemente, un diseño de políticas educativas apropiadas.

Por el contrario, los estudios de los que se disponen son, más bien, estudios de un solo caso o de pocos casos, de carácter cualitativo y empíricos: de un solo centro educativo, de varios centros de un mismo municipio, de una misma Comunidad Autónoma, etc. Pero, no por ello de menor relevancia, pues estos estudios han permitido extraer los factores que influyen, especialmente, en el rendimiento del alumnado inmigrante. Estos factores han sido subdivididos en tres apartados: En primer lugar, aquellos que son los propios del sistema educativo, como el sistema de acceso escolar o el grado de comprensividad; en segundo lugar, aquellos que dependen del centro educativo, como la composición social de los centros, la concentración de alumnado inmigrante —cuestión controvertida que ha sido objeto de estudio en PISA 2012 Informe español-, la ratio de alumnos por aula o los recursos del centro, factores que, asimismo, dependen de la política educativa autonómica; finalmente, se han analizado los factores individuales de los estudiantes inmigrantes como la edad de incorporación al sistema educativo español, el conocimiento o no de

la lengua, la trayectoria educativa previa o la nacionalidad de procedencia.

Y es que para entender el binomio educación-inmigración, no sólo se deben analizar los factores propios del alumnado inmigrante, sino también aquellos intrínsecos al sistema educativo español, buscando un "enfoque de doble mirada" (2008: 61), apuntan Cebolla Boado y González Ferrer.

En segundo lugar, Las Administraciones Educativas hacen caso omiso al "factor concentración" del que advierten los expertos. Si bien, es una cuestión controvertida sobre la que no hay un consenso definitivo, "en el caso español, una serie de análisis aplicados a PISA señalan un efecto negativo de la concentración (a partir de un determinado porcentaje) de inmigrantes sobre el rendimiento de los estudiantes" (2012: 11), apuntan Calero y Escardíbul. Por el contrario, en una población como es Torrevieja, con alto índice de inmigración donde hay varios centros educativos, las Administraciones Educativas concentran el Programa PASE en unos pocos centros con el fin de reducir los recursos destinados a este servicio. Incluso, son los centros con mayor matrícula viva, ya que los menores recién llegados (en cualquier momento del curso) son remitidos a estos centros educativos desde el Ayuntamiento.

Lamentablemente, estos análisis como es el referido a la concentración de alumnado inmigrante o la cuestión del acceso a los centros, por ejemplo, no se traducen en acciones efectivas por parte de las Administraciones Educativas. Por el contrario, la política educativa en materia de inmigración se limita a la Educación Compensatoria que -bajo el paraguas del art. 9 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, que reconoce el derecho y la obligación de la escolarización de todos los niños y niñas hasta los 16 años de edad, independientemente de su nacionalidad-trata de compensar las carencias del alumnado inmigrante a través del Programa PASE, enmarcado dentro de la Educación Compensatoria.

Ahora bien, el Programa PASE consiste en "aulas especiales creadas para enseñar la lengua vehicular (que) se centran en contenidos estrictamente lingüísticos, y este hecho no es suficiente, pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua" (2008: 35), como señalan García Castaño, Rubio y Bouchra. Lo cierto es que las acciones emprendidas por parte de las Administraciones Educativas en materia de educación-inmigración se han limitado a la puesta en marcha del Programa PASE con el fin de que este alumnado aprenda el idioma, algo fundamental. Pero, muy lejos queda aquella aspiración referida a la educación intercultural de la que suelen hacerse eco las normativas autonómicas.

En tercer lugar, no se da una preparación y formación específica al profesorado que trabaja con alumnado inmigrante. Como se deriva de la encuesta dirigida al profesorado por Alba García Velasco, en el estudio de caso de un centro de Madrid,

"la mayoría considera que su conocimiento acerca de las sociedades y culturas de origen de sus alumnos es escaso y todos están de acuerdo al mantener que sería necesario tener un mayor conocimiento sobre estos aspectos de cara a facilitar la integración del alumnado inmigrante en la escuela" (2009: 309). En este sentido, países como Dinamarca han optado por "contar con un profesorado del mismo grupo cultural y lingüístico que el alumnado" y, de hecho, "ha visto acortar las diferencias en niveles educativos y de ocupación entre el alumnado inmigrante y autóctono" (2006: 12), señalan Navarro y Huguet. Pero, de acuerdo con el sistema de selección y acceso a la Función Pública, esta medida no sería viable en España donde, además, los centros educativos apenas cuentan con autonomía en la gestión de sus recursos y, mucho menos, en la contratación de personal. Este problema, el de la falta de autonomía de los centros educativos, se apunta en la Exposición de Motivos de la LOMCE, pues es una de las recomendaciones de la OCDE para la mejora de la calidad de la educación. Y es que la política educativa a nivel autonómico es de tal uniformidad que, en ocasiones, entra en colisión con las particularidades de los centros en función de su situación geográfica y su contexto económico, social y cultural.

Más aún, si hay una novedad en materia de política educativa en los últimos años es su internacionalización, llegando a legitimar las decisiones legislativas que se toman a nivel estatal. Si bien, hay que tener en cuenta la diversidad de alumnado extranjero a lo largo de los países de la OCDE dadas las disparidades entre países en cuanto a su cultura política, historia o políticas migratorias, por lo que cabe preguntarse si todas las recomendaciones o indicaciones por parte de las Organizaciones Internacionales son aplicables al conjunto de los países.

En cuarto lugar -y siguiendo con la cuestión de personal- cabe anotar que es común que en los centros educativos con un alto porcentaje de alumnado extranjero, más del 50% de la plantilla no sea definitiva, sino interina, lo que dificulta el seguimiento del alumnado y la coordinación metodológica año tras año. Como señalan Calero y Escardíbul (2012: 9), "existe evidencia sobre cómo los profesores con más cualificación y experiencia optan por centros educativos donde el porcentaje de alumnos inmigrantes es menor" (2012: 9). En este sentido, "suenan conocidas las promesas de reconocimiento (...) dirigidas al profesorado que atienda a alumnado con compensación educativa" (Zamora Fortuny, 2006: 13), pero la realidad es que los incentivos por trabajar en plazas de difícil desempeño, no se han hecho realidad.

Finalmente, en función de la nacionalidad del alumnado, se pueden producir problemas de comunicación entre los centros y las familias. "Estas dificultades no se refieren únicamente a los obstáculos generados por el desconocimiento del idioma, sino a la falta total de referentes comunes que hagan posible el diálogo", señala Garreta (2011: 217). De ahí que se perciba "la necesidad de contar con mediadores culturales pertenecientes a las diferentes comunidades", una figura que no está

institucionalizada en los centros y que, la mayor parte de las veces, depende de la buena voluntad de algún mediador próximo al centro.

En este sentido, existe un consenso generalizado en el reconocimiento sobre "la falta de recursos que permitan estimar el resultado de las políticas aplicadas. Los datos disponibles sobre inmigración y educación no permiten evaluar los efectos de las políticas educativas ni de las prácticas escolares aplicadas, como expone Alegre Canosa" (2008: 58), algo que sería esencial para diseñar políticas educativas efectivas.

Con todo este conjunto de análisis y conclusiones, se hace más difícil, si cabe, la experiencia de ponerse en la *piel* de un equipo directivo y tratar de diseñar un Proyecto de Dirección y de Innovación para el propio centro. Constituye un enorme reto afrontar las dificultades planteadas más arriba, a la vez que una oportunidad sin parangón de aproximarse al deseado paradigma de la interculturalidad, lo que requiere, eso sí, de grandes dosis de empatía y sensibilidad hacia el alumnado y sus familias, así como de firmeza e implicación del profesorado. Un reto complejo, pero como señaló Albert Einstein, "hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad".

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre Canosa, M.A. Educación e inmgración. ¿Un binomio problemático? en Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008
- Archer, Margaret S. "Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems", en Melvin L. Kohn, ed., Cross-National Research en Sociology (Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989), pp. 243-262.
- Busemeyer, M. R. y Trampusch, C. (2011): *Comparative Political Science and the Study of Education* en British Journal of Political Science, Volume 41, April 2011, pp 413-443.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2012): *El rendimiento del alumnado de origen inmigrante* en PISA 2012, en Volumen II: Análisis secundario. Documentos de trabajo.
- Cebolla Boado, H. y González Ferrer, A. (2008): *La inmigración en España (2000-2007)*. *De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes*. Cuadernos y Debates. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008): *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*, en Revista de Educación, 345. Enero-Abril 2008, pp. 23-60.
- García Velasco, A. (2009): La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 22 (2009): 297-314.
- Garreta Bochaca, J. (2011): *Las experiencias escolares de la inmigración*, en Papers, 2011, 96/1, pp. 205-223.
- González Enríquez, C. (2011): *Informe Elcano sobre inmigración. Balance de una década y propuestas para un nuevo período*. http://www.realinstitutoelcano.org caps. Il y III, pp. 19-67.
- Held, D. (2005): Un Pacto Global. Editorial Taurus. Madrid.
- Lodola, G. (2009): Vicios y virtudes del Estudio de Caso en Política Comparada, en Boletín de Política Comparada. Edición N. 1. Enero/Abril 2009.
- López Falcón, D. (2010): Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. Centre d'Estudis Demogràfics.

- Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M. A., Godás Otero, A. (2012): Inmigración y Educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? Ediciones Universidad Salamanca. Teor. Educ. 24, 2-2012, pp. 129-148.
- Moreno, L. (2003): *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del Bienestar.* Unidad de Políticas Comparadas. CSIC. Documento de Trabajo 03-08.
- Murphy, J. (2011): *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona. Editorial Graó.
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalís, A. (2006): *Inmigración y escuela en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*
- Nusche, D. (2009): What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options", OECD Education Papers, No. 22, OECD Publishing.
- Pierson, P. (2000): "Increasing Returns, Path Dependence and the Study of Politics" en American Political Science Review. Vol. 94. No. 2. June 2000.
- Pierson, P. (2000): "Increasing Returns, Path Dependence and the Study of Politics" en American Political Science Review, Vol. 94, No. 2, June 2000.
- Porter, M. (1996): What is strategy? En Harvard Business Review. www. weaddvalue2.web12.hubspot.com
- Ramos Torcas, M.J. (2008): *Violencia y victimización en adolescentes escolares.*Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales.
- Van Evera, Stephen. (2002): ¿Qué son los estudios de caso?" en Guía para estudiantes de ciencia política. Métodos y recursos. Barcelona. Gedisa.
- Vila, I. (2006): Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20, 2006, 23-43.
- Zamora Fortuny, B. M. (2006): Falsos tópicos sobre la inmigración en el sistema educativo, en La Escuela del s. XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. Universidad de La Laguna.
- www.boe.es Leyes de Educación.
- www.cece.gva.es Normativa Educación Compensatoria.

- <u>www.femp.es</u> Elaboración y Gestión de una Carta de Servicios en la Administración Local. Edición Enero 2011. Consultada en agosto de 2014.
- <u>www.mecd.gob.es</u> Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. 2000-2011
- <u>www.madrid.org/educacion</u> Normativa educación compensatoria Comunidad de Madrid.
- <u>www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf</u> Pisa 2012 Results: Excellence Through Equity. (Consultado: junio – julio – agosto 2014).
- www.unesco.org. Informe Delors, "La educación encierra un tesoro". 1996.



Didáctica e Innovación educativa