

# Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo

## Singular Agreements between the Administration and Schools for Educational Success

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-212

**Carlos L. Ayala Flores**

*IES San Isidro. Azuqueca de Henares, Guadalajara, España.*

**Víctor Molina García**

*IESO Juan de Valdés. Carboneras de Guadazaón, Cuenca, España.*

**Rosario Prieto Romero**

*CEIP Ilarcuris. Illescas, Toledo, España.*

### Resumen

La autonomía de los centros educativos para definir sus objetivos, planificar sus acciones e implicarse en procesos de mejora del rendimiento y la convivencia es la mejor forma de conseguir que los alumnos progresen en sus aprendizajes; por esta razón, dicha autonomía viene recogida en la legislación básica y debe ser apoyada de forma inequívoca por las administraciones educativas. En este trabajo, se ilustra y argumenta cómo, aprovechando que el Estado central le transfiere las competencias en materia de educación, la Administración regional de Castilla-La Mancha define un modelo educativo equilibrado entre las líneas directrices que se marcan para todos y las adaptaciones necesarias que cada contexto precisa. Para hacer realidad este modelo, la Administración suscribe con los centros educativos que lo desean una suerte de convenios, denominados *compromisos singulares*, por los que los dota de recursos adicionales y les facilita asesoramiento y formación, todo ello a cambio de que definan una propuesta de actuación convenientemente ajustada a las necesidades de sus alumnos. Estos compromisos

se sustentan en una serie de normas, programas y medidas de carácter regional, que se ponen en marcha como consecuencia de unas políticas orientadas a la calidad educativa y a la equidad que persiguen el éxito para todos. Los compromisos singulares son la fórmula escogida por la comunidad autónoma para concretar los planes de cooperación territorial entre la Administración del Estado y la regional; se trata de planes dirigidos a la mejora del rendimiento escolar, a la prevención del absentismo, a la colaboración con las familias y el entorno, o a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo. Al mismo tiempo, prefiguran un futuro uso de la autonomía escolar, concediendo pleno sentido a las actuaciones que, para toda la región, se diseñaron en materia de planificación del currículo, orientación, formación del profesorado, convivencia, educación intercultural y reducción del abandono escolar temprano.

*Palabras clave:* autonomía escolar, política educativa, éxito educativo, administración educativa, escuelas inclusivas.

### **Abstract**

Allowing schools autonomy to define their goals, plan their actions and improve their performance as academic institutions and as communities is the best way to get students to make progress in learning. Therefore, school autonomy is reflected in basic legislation and should be unequivocally supported by education authorities. This paper illustrates and argues how the regional government of Castilla-La Mancha has seized the opportunity posed by the central government's devolution of powers in education to define a model of education that stands poised between the common guidelines set for everyone and the necessary adjustments each context requires. To carry the model into practice, the regional government signs what are called «singular agreements» with schools that wish to participate. Through singular agreements, schools receive additional resources, advice and training in exchange for defining an action proposal tailored to the exact needs of their students. Singular agreements are based on a series of regional regulations, programmes and measures launched as a result of policies seeking fairness and quality in education, in pursuit of success for all. Singular agreements are the way the autonomous region has chosen to implement territorial cooperation plans between the national and regional administrations. These cooperation plans are aimed at improving school performance, preventing non-attendance, working with families and the environment and keeping students in the educational system. At the same time, the plans set the stage for a future use of school autonomy; they give full meaning to the actions designed for the entire region on curriculum planning, guidance, teacher training, social interaction, intercultural education and the reduction of drop-outs.

*Key words:* school autonomy, education policy, success in education, education administration, inclusive schools.

## Introducción

La fe en la educación se nutre de la evidencia de que esta puede mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, su comprensión sobre el mundo, sus relaciones, sus valores, el bienestar social y económico. Estamos convencidos de que con la educación se puede avanzar hacia una mejora de los individuos y de la sociedad (OECD, 2009).

La ampliación de la escolaridad obligatoria y las políticas sociales llevadas a cabo han contribuido a que muchos jóvenes, que antes abandonaban la escuela y se empleaban en trabajos poco cualificados, sigan en las aulas. Además, el movimiento por la integración que comenzó hace aproximadamente 25 años ha hecho que dentro de los centros tengamos alumnos con discapacidad que antes estaban en sus casas o en instituciones puramente asistenciales. Y, finalmente, el fenómeno de la inmigración creciente hace que compartamos las aulas con personas venidas de muy diferentes lugares y países.

Como consecuencia de todo ello, basta entrar en cualquiera de nuestras escuelas para observar que la diversidad es una característica esencial de ellas. Pero, lejos de contemplarla como un problema, valoramos esta diversidad como una ocasión para el enriquecimiento mutuo.

No se puede desperdiciar la inteligencia de una sola persona. En sociedades como la nuestra, quienes no acceden al éxito educativo quedan excluidos socialmente, ven impedida su participación plena en la sociedad. Y decimos *éxito, no mera escolarización, porque debemos plantearnos claramente que el fracaso escolar es también una forma de exclusión.*

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establece que los poderes públicos deben prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, a la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

El sistema educativo debe buscar un modelo de calidad que tenga como correlato inseparable un modelo de equidad. La calidad educativa se alcanza cuando a través del proceso de enseñanza y aprendizaje somos capaces de desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos en un contexto no excluyente, que contempla la diversidad de alumnos y facilita el aprendizaje cooperativo. Es patente que hacer mayor uso -y mejor- de la autonomía, y de la responsabilidad que debe

acompañarla, tiene una relación directa con el incremento del rendimiento escolar (Bonaf, 2003). Sin embargo es también necesario que el sistema educativo busque un equilibrio entre la autonomía y la equidad, pues existe una evidencia empírica de que la centralización de los sistemas educativos está asociada con la persistencia de altas desigualdades (Calero, 2010).

En la persecución del éxito para todos, los centros educativos y los profesores tienen un papel esencial. Los centros deben tomar medidas, dentro del espacio de autonomía que las administraciones les conceden y aprovechando los recursos, normas y apoyos que estas les brindan. Por su parte, las administraciones deben articular con inteligencia los instrumentos normativos, proveer recursos suficientes y sustentar las diferentes necesidades de los contextos escolares sin que ello suponga distintas oportunidades para el alumnado.

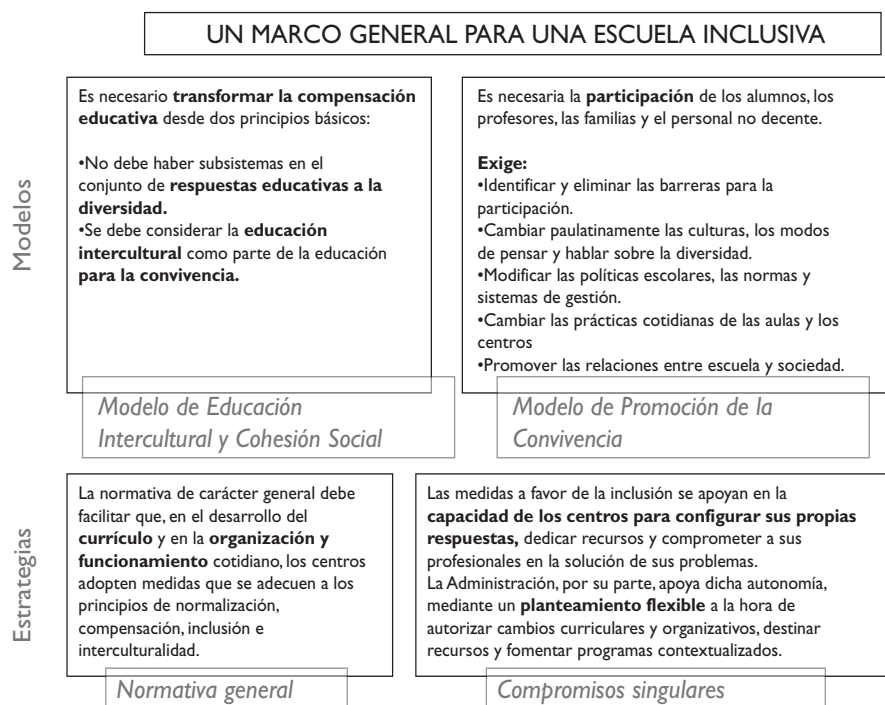
La comunidad autónoma de Castilla-La Mancha asumió las competencias en materia de educación en el año 2000 y, desde entonces, ha dirigido sus políticas a perseguir el éxito educativo para todos en condiciones de igualdad (Manzanares y Sánchez Santamaría, 2012). Los centros educativos han aprovechado bien estas posibilidades, lo que ha permitido mejorar en ocho puntos la tasa de titulación en Educación Secundaria Obligatoria, una cifra aparentemente modesta, pero importante si se tiene en cuenta la deficitaria situación de partida en inversiones y nivel de formación (Plan para la Reducción del Abandono Escolar, 2010). En este marco, destacan aquellos centros que suscribieron con la Administración educativa *compromisos singulares* para promover el éxito educativo.

Los compromisos singulares son una suerte de convenios entre la Consejería de Educación y los centros educativos que pretenden buscar un equilibrio entre calidad, equidad y autonomía para mejorar los resultados escolares, promover la convivencia, fomentar la participación, reducir el absentismo y luchar contra el abandono escolar temprano. Se suscriben por iniciativa de la Administración, pero siempre que el centro -liderado por el equipo directivo- acepte trabajar en esa línea, defina sus objetivos y proponga unas actuaciones y recursos para lograrlos. El centro se compromete como institución, si bien las actividades pueden circunscribirse a un determinado nivel o curso e implicar a las familias o al entorno social más amplio. Estos compromisos se prolongan, como media, durante un período renovable de tres o cuatro años, aunque se pueden -y así se hace habitualmente- modificar año a año para ajustarlos a las necesidades y situaciones particulares.

En Castilla-La Mancha, se convirtieron en paradigmas de estos compromisos, en primer lugar, el Plan PROA y, luego, el Plan para la Mejora del Éxito Escolar o el Plan para la Disminución de las Bolsas de Abandono Temprano de la Escolarización, que

gestionan con responsabilidad conjunta el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas. Así, todos los centros que participaban en actuaciones derivadas de estos planes suscribían con la Consejería de Educación un compromiso singular. El papel de los compromisos singulares dentro de la política educativa de Castilla-La Mancha puede sintetizarse en la siguiente figura:

FIGURA I. Los compromisos singulares y el marco educativo general en Castilla-La Mancha



Fuente: elaboración propia.

## Los principios de partida

Desde la presentación del Libro Blanco para el desarrollo de las competencias en materia de educación en Castilla-La Mancha (Consejería de Educación, 1999), y teniendo

en cuenta la reflexión de que se hace eco toda la comunidad educativa, fue cristalizando un modelo educativo de acuerdo con las siguientes líneas básicas:

- Derecho de todos a la educación en condiciones de igualdad.
- Escuela para todos: partiendo de los principios de una educación inclusiva, intercultural y democrática.
- Prioridad de las competencias básicas buscando el éxito para todos.
- Autonomía de los centros y compromiso de cada centro con su propio proyecto educativo.
- Compromiso del profesorado con la mejora de su propia práctica.
- Participación y formación de la comunidad educativa e implicación del entorno.
- Personalización del proceso educativo.
- Coordinación y trabajo en equipo.

Desde que asumió las competencias en materia de educación en el año 2000, la Administración educativa castellano-manchega fue adoptando determinadas decisiones acordes con un modelo de educación dirigido al éxito para todos y cuyo lema era «La educación es la base de la igualdad».

Los compromisos singulares a los que antes aludíamos fueron herramientas diseñadas para que los centros educativos, a partir de sus necesidades específicas, pudieran dar pasos en la dirección de este modelo. Los principios que guiaron estos compromisos, de forma resumida, son los que a continuación se exponen.

## **La respuesta educativa a la diversidad como vía para avanzar de la integración a la inclusión**

Con el objeto de reforzar las competencias básicas y facilitar el éxito educativo, es necesario poner en marcha una serie de medidas de respuesta a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. La verdadera respuesta a la diversidad, que va más allá de la atención a quienes se han considerado tradicionalmente *diferentes*, se consigue cuando el centro se organiza para ofrecer, con el concurso de todo el profesorado, un conjunto de medidas flexibles, diversificadas, no segregadoras, de las cuales se benefician todos los alumnos que lo precisen en virtud de una propuesta curricular individualizada (Ainscow, 2003).

Así pues, debemos aprender a afrontar con garantías la respuesta a la diversidad dentro de los centros y aulas ordinarios. Para ello, hay que organizar dicha respuesta en el marco de los proyectos educativos y planificarla en la Programación General Anual, con el apoyo de las redes de orientación y de formación.

Asimismo, es necesario potenciar la colaboración con otras instituciones y establecer los principios y procedimientos básicos –en los términos sugeridos por Ainscow y Miles (2010), cuando aluden al papel de las redes en materia de inclusión–, que contribuyan a dar una respuesta de calidad a los alumnos que tienen especiales barreras ante el aprendizaje, por razones de capacidad, de salud –incluida la salud mental– o de grave privación sociocultural.

## **La promoción de la convivencia como educación para una cultura de paz**

Lejos de ser una mera respuesta a problemas disruptivos o de convivencia, la educación para una cultura de paz persigue de manera positiva que todos los miembros de la comunidad educativa se relacionen y participen en la construcción de una escuela democrática que sepa gestionar los conflictos (Boqué, 2007). Esto implica poner en primera línea los valores morales, la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo, el compromiso, la interculturalidad, la conducta prosocial y los derechos humanos.

La mejora de la convivencia exige un conjunto de medidas integradas, que van desde lo más global a lo particular, y que se extienden más allá del centro educativo e interesan a la comunidad local (Ayala, 2007). Es preciso tomar conciencia, valorar el clima escolar, emprender campañas de sensibilización, establecer normas reguladoras del funcionamiento del centro, educar en valores en las materias del currículo, modificar, cuando sea preciso, los procesos de enseñanza y aprendizaje para prevenir la aparición de conflictos, trabajar desde la acción tutorial para la elaboración democrática de normas y la mejora de la competencia social del alumnado, y, finalmente, garantizar la atención individualizada a todos los que se encuentren implicados en situaciones de violencia escolar.

Pero no debemos olvidar que las escuelas son tanto comunidades de convivencia como centros de aprendizaje y, por eso, hay que abordar en paralelo la promoción de la convivencia y el éxito educativo y establecer sinergias entre ambos aspectos, proponiendo medidas para ajustar la respuesta a la diversidad, educar para la convivencia en un marco intercultural y prevenir el absentismo, con el concurso del profesorado y el apoyo de procesos convergentes de asesoramiento y formación.

## La interculturalidad como educación ante la diversidad de culturas

Los flujos migratorios han convertido a nuestro país en un lugar de destino. Esta nueva realidad requiere de un enfoque innovador y eficaz, por parte de los centros docentes y del profesorado, que promueva la dimensión intercultural de la educación, que prepare a los alumnos para vivir en una sociedad que se caracteriza por una gran diversidad cultural y lingüística y que fomente actitudes que refuercen la comprensión y la solidaridad entre los ciudadanos, y que, rechazando el racismo y la xenofobia, apuesten por una educación intercultural (Ministerio de Educación, 2005).

Tradicionalmente, se ha considerado que los alumnos que se hallaban en riesgo de exclusión -debido a sus condiciones personales o por su pertenencia a contextos socioeconómica y culturalmente desfavorecidos- precisaban de una mirada atenta y, muchas veces, de respuestas diferentes, compensadoras, a las del resto del alumnado. Sin embargo es preciso establecer esa mirada desde el concepto de interculturalidad, más allá de las iniciativas que abogan por la integración de los alumnos inmigrantes o de minorías étnicas, para llegar a una verdadera *educación para la convivencia en un marco intercultural*, mediante la que todos aprendan a valorar la riqueza de la diversidad. Es necesario, para ello, insertar la búsqueda de la interculturalidad y la cohesión social, como toda otra respuesta a la diversidad, en el proyecto educativo y el quehacer cotidiano, incrementar el compromiso del profesorado e incluir a los alumnos en el aula y el centro (Ayala, Bruno y Cabañas, 2007).

## Un entorno escolar y un contexto social comprometidos con el éxito para todos

El verdadero reto estriba en ofrecer una respuesta educativa de calidad, acorde con las exigencias de los alumnos que, por la causa que sea, no alcanzan el éxito educativo. Para ello, los centros deben fomentar unos aprendizajes socialmente valiosos que permitan a niños y jóvenes progresar e insertarse con eficacia e inteligencia en los sucesivos contextos de desarrollo y, en el futuro, en la vida adulta y activa.

Todos los centros educativos deben aplicar -integrándolas en su proyecto educativo y en su Programación Anual- medidas dirigidas a educar para la convivencia en un marco intercultural; medidas para prevenir, intervenir y supervisar el absentismo, y para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad. Pero, además, cada centro puede *singularizarse* a partir de un proyecto integrado y global que vaya más allá de



las actuaciones generales propuestas para todos. La Administración educativa debe apoyar estas iniciativas singulares, potenciando su autonomía para hacer frente a la diversidad del alumnado y a sus necesidades y compromisos como organización que promueve el aprendizaje y la convivencia (Bolívar, 2010).

Además, el adecuado funcionamiento de los centros requiere una visión socioeducativa amplia, conectada con el contexto y con nuevas figuras que colaboren con el profesorado en la intervención con la familia y el entorno social de los alumnos.

De ahí que, por un lado, sea necesario desarrollar puentes entre la escuela y su entorno con planes educativos de zona (Molina y Rozalén, 2010); y que, por otro, sea necesario dotar o consolidar plazas de profesionales socioeducativos en los centros docentes que trabajen en red con los de otros contextos, así como crear redes de colaboración y de intervención integrada entre los diversos servicios y administraciones con competencias en materia de atención a menores.

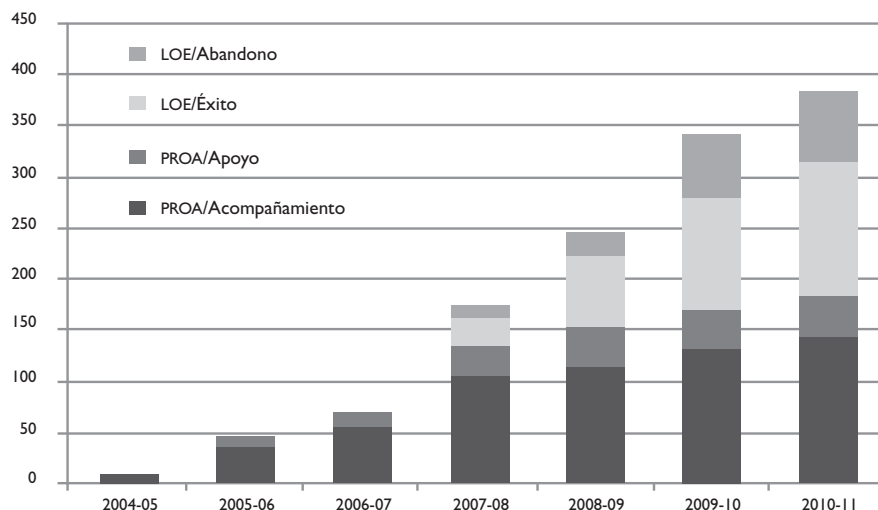
## **La toma de decisiones para alcanzar el éxito educativo**

La consecución del éxito educativo requiere que tanto la Administración como los centros tomen medidas. Por ello, en Castilla-La Mancha se adoptó la estrategia de los compromisos singulares, punto de encuentro entre las decisiones de la política educativa y las de los centros docentes. La Administración articula medidas que tienen que ver con el currículo, la organización de los centros, la orientación y tutoría, y la formación del profesorado. Los centros educativos, por su parte, van ajustando sus respuestas en función de las posibilidades que se les brindan, lo que los convierte en los artífices principales de los logros.

Un compromiso singular supone que el centro establece sus objetivos y las medidas para lograrlos, dentro del marco que la Consejería de Educación propone, al tiempo que esta proporciona recursos adicionales, asesoramiento y formación. El número de centros comprometidos evolucionó muy deprisa, desde los siete que había en el curso 2004-05 a los 240 del año escolar 2010-11 (382 si incluimos los que tenían programas vespertinos de acompañamiento); como puede verse, se trata de una parte importante de los casi 1.300 centros públicos de Castilla-La Mancha. Este incremento da una idea del interés que esta propuesta de trabajo despertó en muchos profesores y en casi todos los equipos directivos: sin estos últimos la transformación de algunos

aspectos organizativos y metodológicos –esenciales para la mejora del éxito educativo– no habría sido posible.

FIGURA II. Evolución de los centros con compromisos singulares



Fuente: elaboración propia.

Como ya hemos señalado, todos los centros que participaban en el PROA –principalmente el PROA de Apoyo a Secundaria–, en el Plan para la Mejora del Éxito Escolar y en el Plan para la Disminución de las Bolsas de Abandono Temprano de la Escolarización suscribían con la Administración un compromiso singular. Evidentemente, puesto que tanto los objetivos de estos planes como las necesidades de los centros eran diferentes, encontramos propuestas y realidades distintas; no obstante, podemos identificar una serie de puntos clave que fueron adoptados por un buen número de centros. Pasaremos revista a dichos puntos en este apartado.

## El currículo y la respuesta a la diversidad

Algunos centros –sobre todo los implicados con el PROA de Apoyo a Secundaria y con el Plan para la Mejora del Éxito Escolar– adoptaron iniciativas curriculares de interés, como la puesta en marcha de proyectos interdisciplinares, la agrupación de

materias en ámbitos y la programación por competencias. Estas iniciativas se apoyaron en los decretos de currículo vigentes en Castilla-La Mancha (Decreto 68/2007; Decreto 69/2007), que ofrecen ciertas posibilidades para favorecer el ajuste a las distintas necesidades y la consecución del éxito educativo: así, por ejemplo, se añadió una competencia más a las establecidas por la LOE, la competencia emocional; se ofrecieron distintos modelos horarios para la combinación de materias; o se permitió la programación en ámbitos en los primeros cursos de la ESO.

El currículo es, pues, la esencia de la respuesta educativa, la cual, si está bien orientada, siempre es una respuesta educativa a la diversidad. Pero no ignoramos que, en ocasiones, es necesario un tipo de respuesta más específica, diferente de la que se suele ofrecer a la mayor parte de los alumnos, y que requiere normas también específicas (Decreto 138/2002). En este contexto, destacan los planes de trabajo individualizado (Consejería de Educación y Ciencia, 2008), que ya se recogían en la normativa sobre el currículo y que están pensados para los alumnos con necesidades de apoyo educativo, así como para los que promocionan con materias pendientes o suspenden alguna evaluación a lo largo del curso.

Por otro lado, en Castilla-La Mancha la escolarización en centros específicos de Educación Especial solo se contempla de manera excepcional, pues se prefiere la escolarización en centros ordinarios o, en algunos casos, la escolarización combinada en ambos tipos de centros (Molina y Picazo, 2005). Además, los orientadores y técnicos de servicios a la comunidad de colegios e institutos tenían a su disposición un servicio de asesoramiento y apoyo especializado en cada centro de Educación Especial. Por todo ello, es destacable el hecho de que muchos centros han apostado por un tipo de apoyo dentro del aula en contextos heterogéneos, lo que favorece muy significativamente una mayor integración social de los alumnos con necesidades educativas. En este mismo sentido, se han iniciado experiencias de aulas específicas dentro de centros ordinarios -tanto de Primaria como de Secundaria- lo que posibilita una mejor adaptación a la singularidad geográfica de la región e incrementa el principio de sectorización e integración social.

## La tutoría y la orientación

La orientación, como proceso más general, y la tutoría a cargo de los profesores son piezas claves para personalizar el hecho educativo y proporcionar una atención concreta a cada alumno y a cada familia.

No es extraño, por ello, que la tutoría individualizada se convirtiera, en muchos de los centros que suscribieron compromisos singulares, e independientemente del tipo de plan en el que se sustentaban, en un complemento ideal de la tutoría de grupo. Para ello, muchos centros tomaron como punto de partida la dotación de horas lectivas adicionales que se asignó a todos los institutos y que supone que los tutores tienen una reducción de dos horas lectivas en 2.º y 3.º de ESO y de una hora lectiva en 1.º y 4.º para atender individualmente a los alumnos y a sus familias. Incluso en la Educación Primaria, uno de los modelos horarios que los centros pueden escoger incluye una hora de tutoría con el grupo clase.

Por su parte, en el año 2005, se puso en funcionamiento un nuevo modelo de orientación educativa y profesional que establecía estructuras específicas internas de orientación en todos los centros de Infantil y Primaria, de Educación Especial, de Educación Secundaria y de Educación de Personas Adultas (Decreto 43/2005). Se quiso, así, configurar órganos de coordinación docente y garantizar el asesoramiento cercano para la puesta en marcha de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras dirigidas a los alumnos, a la comunidad educativa y a su contexto (Molina, 2008).

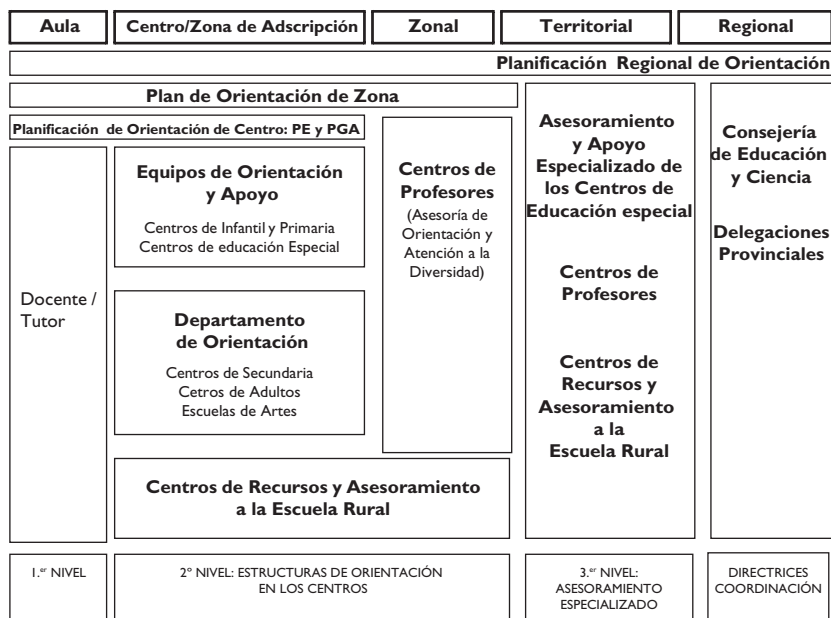
Como es obvio, eso supuso un aumento considerable del número de orientadores, principalmente en los colegios, en los que su número se triplicó en los 10 años transcurridos desde que se transfirieron a las comunidades autónomas las competencias en educación. No solo eso, sino que también se crearon plazas de orientador en todos los centros de personas adultas, y se dotó de educadores sociales a los institutos con mayores necesidades socioeducativas.

Al dedicar todo el tiempo a una misma institución, los orientadores pueden participar en su planificación global y no únicamente en los asuntos que atañen a los alumnos «excepcionales»; así, pueden contribuir de una forma más eficaz a que los centros se conviertan en instituciones que aprenden.

Además, para garantizar la vertebración de la orientación educativa y profesional en cada ámbito territorial, en los centros de profesores se elaboran planes de orientación de zona, cuya finalidad es coordinar las acciones de los profesionales y de los centros y cooperar con los distintos servicios, instituciones y administraciones (Molina y Rozalén, 2010).

Se constituye así una estructura compleja al servicio de la orientación, tal como muestra la siguiente figura.

FIGURA III. Estructuras de orientación en Castilla-La Mancha



Fuente: elaboración propia.

Todos los centros, y no solo los que suscribieron compromisos singulares, se han beneficiado de este modelo de orientación, pionero en España y que fue evaluado desde sus inicios (Consejería de Educación y Ciencia, 2009). Algunos, incluso, han aprovechado que la orientación educativa y profesional se ha integrado en las estructuras y contextos socioculturales de los centros para ampliar sus posibilidades organizativas y abrirse al entorno; de esta manera, han dinamizado a la comunidad y cooperado con otras instituciones, como los servicios de formación y orientación para el empleo, con el fin de reducir el abandono escolar temprano.

## La formación del profesorado

Todos los centros que suscribían un compromiso singular, sin excepción, debían incluir en el acuerdo firmado un plan de formación, que podía adoptar diferentes formatos, pero que debía apoyarse en las características particulares del modelo de formación regional.

Desde el traspaso de competencias, los distintos planes regionales de formación del profesorado –y los centros de formación del profesorado como motores de estos– supusieron un factor de calidad para el desarrollo del modelo educativo regional en ámbitos clave como, por ejemplo, el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación, la atención a la diversidad, la educación en valores, la competencia en idiomas, la dinamización y participación de la comunidad educativa, la orientación y tutoría.

En 2005, se reguló un nuevo modelo de formación permanente del profesorado que proponía itinerarios formativos para profesores y centros, que iban desde la sensibilización hasta la innovación e investigación (Decreto 78/2005). En este modelo, la formación no se basa principalmente en la aportación de ponentes expertos –aunque este aspecto no se excluye–, sino en el intercambio de experiencias y el apoyo horizontal entre docentes, un enfoque que podríamos definir como curricular y colaborativo (Manzanares y Galván, 2012).

En este sentido, para desarrollar actuaciones relacionadas con los procesos de formación, asesoramiento, documentación, colaboración y coordinación de la orientación en la zona de influencia se puso en marcha una red de formación, constituida por Centros de Profesores (CEP) y por Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER), que aglutinaban las funciones de orientación y formación y que, por lo tanto, contaban con orientadores y profesores técnicos de Formación Profesional de servicios a la comunidad, además de con los correspondientes asesores formativos.

La oferta de formación se configuraba teniendo en cuenta tanto la demanda formulada por los profesores y los centros mediante los procesos de evaluación de las necesidades formativas como los programas institucionales de la Administración que priorizaban determinadas líneas de actuación.

La red de formación –que, hasta que se suprimió en el curso 2011-12, contaba con 32 CEP y nueve CRAER– tenía entre sus prioridades la formación y el asesoramiento para el éxito educativo, sobre todo en los centros que suscribían compromisos singulares. Y es que las políticas de mejora entienden que el centro –y no cada profesor individualmente– es la unidad de cambio fundamental y que buscar la calidad pasa por movilizar su propia capacidad interna de cambio (Cano, López, Molina y Rozalén, 2011).

En los centros de formación del profesorado se establecieron diferentes perfiles de asesores formativos, tal y como detallamos:

- Dirección: además del desarrollo de las tareas que le son propias, se ocupaba de asesorar sobre el desarrollo de las competencias profesionales en la organización y gestión de centros, en la participación de la comunidad educativa y en la práctica de actividades de educación no formal.

- Asesoría lingüística: desarrollaba las competencias lingüísticas y de la comunicación en español y en lenguas extranjeras con la perspectiva intercultural y plurilingüe.
- Asesoría científica: desarrollaba las competencias matemáticas, científicas y tecnológicas.
- Asesoría de las tecnologías educativas. Se ocupaba de las competencias en el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Asesoría de la orientación y la atención a la diversidad: daba cuenta de las competencias de orientación y de la respuesta a la diversidad del alumnado, así como de la coordinación del plan de orientación de zona.
- Asesoría de desarrollo cultural y de expresión artística: se ocupaba de las competencias asociadas al conocimiento de la cultura y la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluidas la música, la expresión corporal, la literatura y las artes plásticas.

Estos asesores participaban, junto con los servicios provinciales y la inspección de educación, en el seguimiento y evaluación de los compromisos singulares, apoyando el proyecto formativo del centro para que lograra cumplir sus objetivos, en línea con la ayuda que brindaban a proyectos de innovación, planes de formación en centros y otras iniciativas formativas, cuya valoración fue objeto de un informe exhaustivo (Consejería de Educación, 2011). Esto supuso un cambio de tendencia que permitió una formación situada en el contexto, cercana a los problemas y necesidades de los centros, a la que se le dedicaba el tiempo necesario, apoyada en un asesoramiento colaborativo y muy ligada a la puesta en práctica. Tras la supresión de los CEP y los CRAER en el año 2012, habrá que buscar nuevas fórmulas para hacerse cargo de los procesos de asesoramiento que posibilitaban el desarrollo de los compromisos singulares.

## **La convivencia, la participación y la colaboración con el entorno**

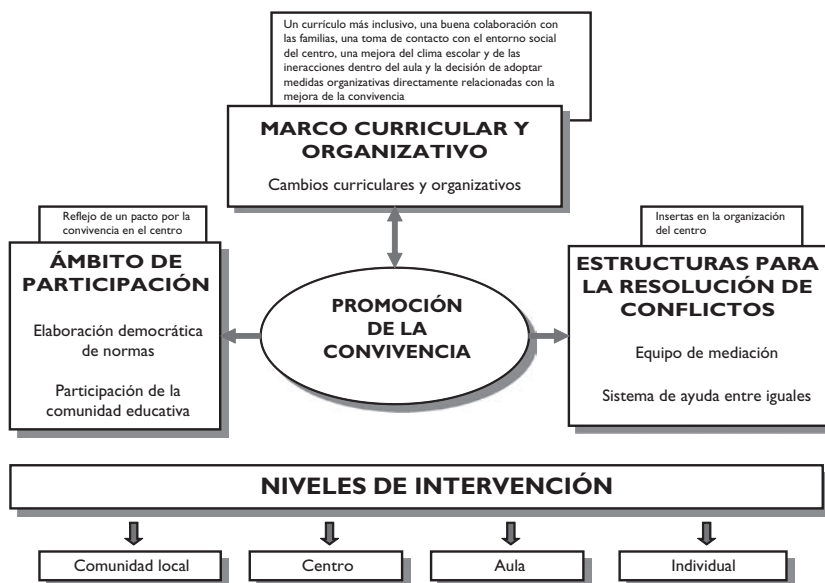
Casi todos los centros que suscribieron compromisos singulares, y sobre todo los que participan del PROA y del Plan para la Mejora del Éxito Escolar, tomaron medidas para promover la convivencia; algunos también lo hicieron para promover la educación en valores e incrementar la participación.

La educación para la convivencia es una parte sustancial de la educación en valores. Desde el Libro Blanco de 1999, que prefiguró el modelo educativo de Castilla-La Mancha, hasta la Ley Autonómica de Educación (Ley 7/2010), la educación en valores ha ocupado un lugar especial en todas las materias y todas las etapas.

Tres son los ámbitos de actuación en materia de educación en valores que los centros debían concretar en experiencias educativas: la calidad de vida personal, ambiental y social; o, por decirlo en otros términos, los centros debían promover actividades para lograr que los alumnos se comprometieran consigo mismos, con los demás y con el entorno presente y futuro. Desde muy pronto se consideró que el desarrollo de estos ámbitos, lejos de ser algo privativo de los profesionales de la educación, requería de una estrecha cooperación entre instituciones; por eso, en el año 2002 se publicó un decreto de coordinación entre las distintas consejerías de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha para la educación en valores (Decreto 164/2002). Esto permitió a muchos centros beneficiarse de una oferta de programas y actuaciones, más o menos sistemáticos, para complementar la acción tutorial y las programaciones didácticas.

La convivencia goza, en nuestra región, de buena salud; por eso se apostó por un enfoque proactivo más que reactivo, se favoreció que los centros hicieran suyos los modelos de convivencia basados en la mediación y la resolución dialogada de los conflictos (Boqué, 2007; Torrego, 2007).

FIGURA IV. El modelo de convivencia de Castilla-La Mancha



Fuente: elaboración propia.



Como consecuencia de ello, en los últimos años se han extendido en nuestra región los equipos de mediación y de ayuda entre iguales. Y paralelamente, el Decreto de Convivencia (Decreto 3/2008) dio a los centros educativos la oportunidad de definir y aplicar sus propias normas de convivencia, organización y funcionamiento, haciendo uso de su autonomía y de manera democrática. Un informe general de la convivencia en la región puede encontrarse en la publicación de la Consejería de Educación y Ciencia (2010), además de en los informes anuales que publicaba el Observatorio Regional de la Convivencia.

Además, muchos centros -aunque no todos- se empeñaron en mejorar la implicación de las familias y de los alumnos en la vida del centro. Es verdad que se publicó normativa específica para fomentar la participación formal (particularmente la Ley de Participación Social en la Educación -Ley 3/2007-, de la que se derivaron decretos que regulaban las asociaciones de madres y padres, las asociaciones de alumnos, el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha y los consejos escolares de localidad); pero también lo es que para los centros ha resultado más difícil lograr un verdadero compromiso de la comunidad educativa que constituir órganos formales de participación, por lo que podemos considerar este aspecto como una asignatura pendiente.

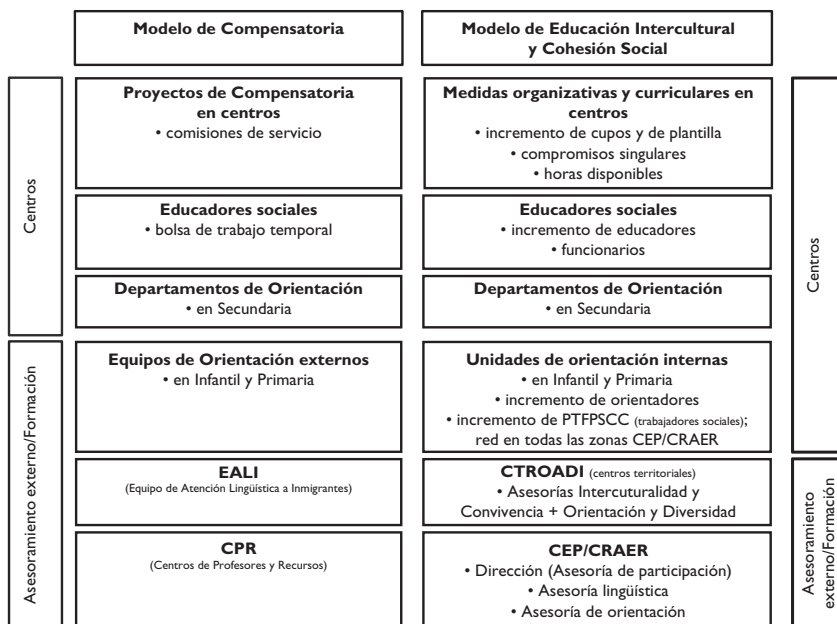
Por su parte, los centros con compromisos singulares que participaban en el Plan para la Mejora del Éxito Escolar y en el Plan para la Disminución de las Bolsas de Abandono Temprano de la Escolarización contemplaban medidas para colaborar entre sí y con el entorno. Se constituyeron así redes de centros que incluían en sus compromisos actuaciones conjuntas y que cooperaban para intercambiar información, proponer actuaciones de carácter extracurricular para los alumnos y sus familias o programar el desarrollo de actividades didácticas que dieran continuidad a las competencias entre Primaria y Secundaria. Estas redes, constituidas por un centro de personas adultas y uno o más institutos, también incorporaron a las oficinas de empleo y a las corporaciones municipales en su lucha contra el abandono escolar temprano.

## **La interculturalidad, la cohesión social y el fomento del plurilingüismo**

Para lograr una mayor implicación del conjunto de profesores y promover la educación intercultural, se sustituyó al profesorado específico de Educación Compensatoria, externo al centro -y que venía haciéndose cargo de la atención a los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas- por la dotación adicional de profesores en los claustros. Se esperaba, así, que la enseñanza del español o el desfase curricular que presentaban algunos alumnos inmigrantes no se convirtieran en excusa para una segregación en

la práctica. Este fue el cambio más significativo del modelo de Interculturalidad que sustituyó al antiguo modelo de Compensatoria.

FIGURA V. El modelo de Interculturalidad de Castilla-La Mancha



Fuente: elaboración propia.

Los más de 250 centros -aquellos que tenían mayores necesidades socioeducativas y mayor presencia de alumnado inmigrante- que contaron con profesores adicionales para el desarrollo del Modelo de Interculturalidad y Cohesión Social tuvieron la oportunidad de articular respuestas a la diversidad lingüística y cultural más integradas en el currículo, con apoyos frecuentes dentro del aula y con apoyos puntuales para la inmersión en los primeros momentos de llegada de los alumnos a nuestro país. No todos los centros con compromisos singulares contaban con estos recursos, ni todos los centros que sí disponían de ellos suscribían uno de estos compromisos. Sin embargo, los centros que contaban con ambos planes pudieron integrar mejor el enfoque intercultural en la dinámica diaria y, a veces, sustituían las prácticas de apoyo tradicionales basadas en la

atención fuera del aula a cargo de profesores específicos por actuaciones más inclusivas, gracias a medidas como la de contar con un segundo profesor dentro del aula.

Además, muchos de estos centros también tenían una sección bilingüe para promover el aprendizaje integrado de lengua y contenido, la cual había que compaginar con el enfoque inclusivo adoptado para la integración de los alumnos más desfavorecidos. No tendría sentido integrar a estos alumnos en grupos ordinarios y luego separar a un grupo determinado de alumnos para que cursaran enseñanzas bilingües. La solución vino de la mano de la organización de los agrupamientos, que debían ser heterogéneos; así, los alumnos solo salían de su grupo de referencia para asistir a las materias en las que recibían clases bilingües.

Posteriormente, cuando el gobierno castellano-manchego se propuso promover el plurilingüismo en la comunidad autónoma, lejos de enfoques segregadores basados en la separación de los alumnos en grupos homogéneos para el aprendizaje bilingüe o el aprendizaje del español, adoptó este mismo enfoque integrado en los grupos ordinarios, heterogéneos, y en la convivencia entre personas de culturas diversas. Así, se diseñó un plan (Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha, 2010) para fomentar, de manera equilibrada y simultánea, la competencia comunicativa en idiomas y la competencia intercultural.

## **Un modelo para el futuro**

Los centros más comprometidos con los progresos de sus alumnos, aquellos que suscribieron compromisos singulares más integrales y globales, a la par que incorporados a su cultura y organización, nos han enseñado que el éxito educativo requiere articular un conjunto de medidas para mejorar el rendimiento académico, promover la convivencia, educar en la diversidad y reducir la desafección hacia el entorno escolar. También nos han enseñado que, bien gestionada, la autonomía es una oportunidad para adaptarse con mayor eficiencia a las necesidades de familias, alumnos y profesores.

Precisamente, estas son las dos líneas maestras en las que la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha estaba comprometida, y que no se han desarrollado en su totalidad: un plan contra el abandono escolar y para la mejora del éxito educativo y un impulso a la autonomía de los centros educativos.

## La lucha contra el abandono escolar

En 2010, con el concurso de los agentes sociales, se publicó un plan integrado con casi 100 medidas para la prevención y la reducción del abandono escolar temprano, coordinado entre la Administración educativa y la de formación para el empleo (Plan para la Reducción del Abandono Escolar, 2010). Este plan, que comprendía el período 2010-2015, sintetizó la mayor parte de las iniciativas que hasta entonces se habían emprendido y propuso otras nuevas para incrementar las tasas de titulados en Educación Secundaria postobligatoria y avanzar hacia los objetivos estratégicos planteados para el conjunto de la Unión Europea en el horizonte de 2020. Puede encontrarse un primer informe de su desarrollo en el Plan para la Reducción del Abandono Escolar (2011).

Este plan se basaba en un modelo de buenas prácticas que, en materia de organización de la institución, diseño curricular, convivencia y colaboración con el entorno, habían venido trabajando los mejores centros con compromisos singulares -particularmente implicados en el PROA de Apoyo a Secundaria y en el Plan para la Disminución de las Bolsas de Abandono Temprano de la Escolarización- (Manzanares, 2012).

## La autonomía de los centros escolares

Como señalamos anteriormente, el mejor uso de la autonomía incrementa el rendimiento escolar y, por eso, tras la promulgación, en junio de 2010, de la Ley de Educación de Castilla-La Mancha, se abrió un proceso de debate sobre el uso y alcance de la autonomía de los centros docentes; este debate debía concluir en un decreto que estableciera cuáles eran los mínimos comunes y los espacios de decisión para los centros. Se pretendía, de esta forma, llevar a sus últimas consecuencias el modelo de compromisos singulares, para que no solo aquellos centros que tenían necesidades específicas -y capacidad y ganas para negociar explícitamente con la Administración-, sino todos los centros de la región pudieran tomar las decisiones precisas para adecuar sus respuestas a las necesidades de su alumnos en contextos concretos.

El impulso a la autonomía escolar en el sistema educativo español es competencia de las comunidades y a estas les corresponde la regulación y gestión de los centros educativos para lograr lo que se espera de dicha autonomía: mayores cuotas de flexibilidad y adaptación a la diversidad, proximidad a los administrados y aumento de la eficiencia (Tiana, 2010).

## Conclusión

Estos dos aspectos –la lucha contra el abandono escolar y el desarrollo de la autonomía de los centros– se configuraban como dos pasos fundamentales más en la búsqueda corresponsable, por parte de la Administración y de los centros educativos de Castilla-La Mancha, del éxito escolar de todos los alumnos en el marco de un modelo educativo regional en cuyo horizonte han estado, durante esta primera década de siglo, la búsqueda de la igualdad y la calidad como dos correlatos inseparables.

Los compromisos singulares han permitido materializar la política pública, pues no son sino una herramienta que la Administración pone en manos de los centros para que, haciendo uso de su autonomía, se alineen con los programas y medidas que dicha Administración pone en marcha. Los compromisos facilitaron que todas las medidas que, a lo largo de las pasadas legislaturas, la Administración castellano-manchega ha ido promoviendo para concretar y ajustar el modelo educativo regional se integraran en un proyecto global.

Es cierto que, en este camino, no siempre se ha conseguido que los equipos docentes se implicaran en los cambios organizativos y, sobre todo, en los metodológicos. Aunque el poco tiempo de implantación no hizo posible una evaluación sistemática de conjunto de los compromisos singulares; a juzgar por la valoración realizada por los responsables de la Administración y de los propios centros, mediante las memorias, se pueden apuntar las siguientes líneas de mejora:

- Implicar a los centros en el análisis cuantitativo de los resultados y su evolución desde que se suscribe el compromiso singular, con el fin de guiar la toma de decisiones.
- Mejorar el apoyo, el asesoramiento y la formación realizados por la red de formación del profesorado.
- Mantener una comunicación entre los centros y la Administración más fluida y mejorar los canales de intercambio con los servicios provinciales, que están más próximos a las necesidades reales.
- Buscar mecanismos para favorecer la continuidad del profesorado durante varios cursos, con el fin de garantizar un mejor seguimiento de las acciones del programa.
- Promover la colaboración entre centros y la suscripción de compromisos conjuntos, del modo en que se hizo con el Plan para la Mejora del Éxito Esco-

lar y el Plan para la Disminución de las Bolsas de Abandono Temprano de la Escolarización.

- Impulsar la incorporación a los documentos programáticos de las prácticas recogidas en los compromisos singulares.

Quedan para el futuro las preguntas de si los centros serán capaces de -haciendo uso de su autonomía y en el marco de sus proyectos educativos propios- seguir profundizando en el carácter global e integrado de las medidas que adopten y de rendir cuentas cada curso respecto a los resultados y mejoras que vayan consiguiendo; también queda el interrogante de si contarán con los recursos, el asesoramiento y la comprensión necesaria para poder hacerlo.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Congreso «La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva»*. San Sebastián, 29-31 febrero. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- y Miles, S. (2010). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, xxxviii, 1, 17-45.
- Ayala, C. L. (2007). La promoción de la convivencia en Castilla-La Mancha: una mirada desde el pasado hacia el futuro. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 132-137. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educacion/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759670686&idContent=17565&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educacion/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759670686&idContent=17565&locale=es_ES&textOnly=false)
- , Bruno, A. y Cabañas, M. (2007). El modelo de educación intercultural y cohesión social en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Área Social*, 8, 93-98.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de centros educativos en España. *Participación Educativa*, 13. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n13-bolivar-botia.pdf>
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 330, 59-82. Recuperado de [http://webs2002.uab.es/cs\\_gr\\_saps/publicacions/bonal/Rev%20Educaci%C3%B3n%20\(2003\).pdf](http://webs2002.uab.es/cs_gr_saps/publicacions/bonal/Rev%20Educaci%C3%B3n%20(2003).pdf)

- Boqué, M. C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 60-66. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759470301&idContent=17432&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759470301&idContent=17432&locale=es_ES&textOnly=false)
- Calero, J. (2010). La autonomía de los centros escolares y su relación con la equidad. *Participación Educativa*, 13. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n13-calero-martinez.pdf>
- Cano, M. M., López, V., Molina, V. y Rozalén, F. (2011). Red de centros de mejora del éxito y de la convivencia escolar. En *Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado «Conectando Redes»*, 1245-1262. Madrid: Ministerio de Educación.
- Consejería de Educación (1999). *Libro Blanco del sistema educativo de Castilla-La Mancha*. Toledo: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación y Ciencia (2008). *Planes de trabajo individualizado*. Documento de apoyo. Recuperado de <http://edu.jccm.es/coep/albacete/Archivos/InsPTI.pdf>
- (2009). *Evaluación de las unidades de orientación en centros de Educación Infantil y Primaria de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*. Informe. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=55884&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=55884&locale=es_ES&textOnly=false)
- (2010). *Evaluación del plan de medidas para el desarrollo de la convivencia en los centros docentes de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*. Informe. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=71754&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=71754&locale=es_ES&textOnly=false)
- (2011). *Asesoramiento a la innovación educativa y formación del profesorado*. Programa de evaluación. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=93346&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=93346&locale=es_ES&textOnly=false)
- Decreto 138/2002, de 08 de octubre 10 de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 164/2002, de 19 de noviembre de 2002, por el que se regula la coordinación de las distintas Consejerías de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en materia de educación en valores.
- Decreto 43/2005, de 26 de abril de 2005, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 78/2005, de 5 de julio de 2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

- Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 3/2008 de 8 enero de 2008 de Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.
- Ley de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha 3/2007, de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.
- Manzanares, A. (Dir.). (2012). *Estudio sobre abandono escolar temprano en Castilla-La Mancha*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, UAFSE. Recuperado de [http://www.meys.es/uafse/es/novedades/novedad\\_0040.html](http://www.meys.es/uafse/es/novedades/novedad_0040.html)
- y GALVÁN, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de Evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Manzanares, A. y Sánchez Santamaría, J. (2011, en prensa). El caso de Castilla-La Mancha. En C. Velaz-de-Medrano, N. Manzano y Á. Blanco-Blanco, *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: IFHE, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Molina, V. (2008). El modelo de orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, 336-346. Madrid: Wolters Kluwer.
- y Picazo, A. (2005). Los centros de Educación Especial de Castilla-La Mancha en el marco de una escuela inclusiva. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 2, 95-99. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educacjccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207335667902&idContent=12999&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educacjccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207335667902&idContent=12999&locale=es_ES&textOnly=false)
- Molina, V. y Rozalén, F. (2010). El Plan de Orientación de Zona: un plan al servicio de la orientación a lo largo de la vida. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, Vol. 2. Madrid: Wolters Kluwer.



- OECD (2009). *Against the Odds: Where Disadvantaged Students and Schools Succeed in PISA*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/53/52/48789439.pdf>
- Plan para la Reducción del Abandono Escolar (2010). Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/images?locale=es\\_ES&textOnly=false&idMmedia=115002](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=115002).
- Plan para la Reducción del Abandono Escolar (2011). Informe de planificación y seguimiento. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=70625&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=70625&locale=es_ES&textOnly=false)
- Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha (2010). Recuperado de [http://www.jccm.es/contenidos/portal/ccurl/29/221/plan\\_plurilinguismo\\_\[1\].pdf](http://www.jccm.es/contenidos/portal/ccurl/29/221/plan_plurilinguismo_[1].pdf)
- Tiana, A. (2010). *La autonomía de los centros educativos como factor de calidad. Situación en España y perspectivas de futuro*. xx Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, Toledo, España.
- Torrego, J. C. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 84-89. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759470301&idContent=17436&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759470301&idContent=17436&locale=es_ES&textOnly=false)
- Dirección de contacto:** Carlos L. Ayala Flores. C/ Pedro del Campo, 4, 6.º A; 28806, Alcalá de Henares (Madrid), España. E-mail: [cayala@jccm.es](mailto:cayala@jccm.es)