

Número 3

ORIÓN

**Revista Técnico-Profesional de la Asociación de
Orientadores de Secundaria de Granada**

Junio 2006

ORIÓN	
	Revista profesional de Orientación
	Anual
	Abierta a la participación
	Comparte materiales y experiencias

© ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA

ASOSGRA

Consejo de Redacción:

María José Álvarez Guardia
 Juan Bullejos Muñoz
 F^a María Delgado Gordo
 Milagros Dolado Llopis
 José Agustín Garrido García
 José Ginés Hernández
 Asunción Guerrero Morillo
 Rafi Hidalgo Muñoz

María López Nevot
 María Dolores Méndez Fernández
 Mercedes Palomares Machado
 Francisco Rivera Fernández
 M^a Carmen Rodríguez Martín
 Alejandro R. Sánchez García
 Cristina Vargas Antequera

Edita:

ASOSGRA. Asociación de Orientadores de Educación Secundaria de Granada
 I.E.S. "VIRGEN DE LAS NIEVES"
 Avda. Andalucía, 38. C.P. 18014. Granada.
 e-mail: asosgra@terra.es

Portada:

Juan Bullejos Muñoz

Diseño

Manuel Peula López

Maquetación: Estanislao Martos

Impresión:

EDITORIAL MAD - Sevilla.

Depósito Legal: GR-1083-2004.

ISSN: 1698-0905

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio sin comunicación y permiso previo.

Nota: ASOSGRA no suscribe necesariamente las opiniones o manifestaciones que cada autor/a exponga en las páginas de esta publicación.

SUMARIO

EDITORIAL	5
CONFERENCIA DEL ACTO DE INAUGURACIÓN OFICIAL	
La convivencia en los centros educativos	7
D. Emilio Iguaz de Miguel Presidente del Consejo Escolar Andaluz	
PONENCIA INAUGURAL	
Los orientadores que aprenden: Arqueología de los sentimientos en la Escuela	15
Miguel Ángel Santos Guerra Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga	
PONENCIAS MARCO	
Ámbito de Orientación y Mejora de la Convivencia	37
Gestión de la Convivencia en el Aulas	
Alberto Acosta Mesas Profesor Titular de Psicología Experimental de la Universidad de Granada	
Ámbito de Orientación y Nuevas Tecnologías	51
Las Nuevas Tecnologías en Orientación Educativa	
Antonio Gutiérrez Gay Orientador del IES "Alhajar" de Pegalajar (Jaén)	
Ámbito de Orientación en otras Comunidades de España	61
Unidades de Orientación en Educación Infantil y Primaria de Castilla La Mancha	
María Nieto Gallardo Orientadora en C.E.I.P. de Navahermosa (Toledo)	
MESA REDONDA	
El ingreso en la Función Pública Docente como Orientador/a. Perspectivas desde los Preparadores y Tribunales.	
Manuel Peula López	81
Orientador del IES "Alhama" de Alhama de Granada	
Silvia Cañete Romero	93
Orientadora I.E.S. "Alonso Cano" de Dúrcal (Granada).	
Carmen Cortacero Pérez	109
Orientadora del IES "Clara de Campoamor" de Peligros (Granada)	
COMUNICACIONES	
Orientación Académica, Vocacional y Profesional	
La Orientación en la L.O.E.	117
<i>José Ginés Hernández, Orientador del I.E.S. "Fray Luis de Granada" de Granada</i>	
La enseñanza secundaria obligatoria como puente hacia la vida adulta en alumnado con autismo	125
<i>Marta Martín Olmos, Psicóloga y M^a Ángeles Martos Fuentes, Colegio "Juan XXIII-Cartuja" de Granada.</i>	
Atención a la Diversidad y Mejora de la Convivencia Escolar	
Educación para la convivencia y prevención de dificultades en el marco de un proyecto de centro, una experiencia de atención a la diversidad en la E.S.O.	133
<i>Magdalena Vera Suanes (Orientadora), Encarna Velasco Gómez y Manuel Zafrá Jiménez. I.E.S. "Fernando de los Ríos" de Fuente-Vaqueros (Granada)</i>	
Aula temporal de integración	151
<i>Silvia Carretero González y Josefa Ureña Domingo. Orientadoras del IES "Francisco Javier de Burgos" de Motril</i>	
Taller de mediación formal entre iguales	159
<i>M^a Ángeles Sierra Serrano, Javier López del Amo y Francisca Oliva, CEPR "San Pascual Bailón" de Pinos Puente</i>	
La convivencia escolar en el marco de investigación-acción. Una experiencia de mediación escolar con alumnos	171
<i>Ana M^a Calvo Martínez, (Orientadora), Jesús Jorge Castillo, M^a Angustias Ríos y M^a Dolores Mecías (Profesoras), I.E.S. de Otura</i>	
La compensación educativa: otra alternativa para educar también en la paz	185
<i>Juan José Ruiz Salmerón, Jefe de Estudios del I.E.S. "Diego de Bernuy" de Benamejí (Córdoba)</i>	
Orientación y Acción tutorial	
Atención individualizada en el marco del Plan de Acción Tutorial	197
<i>José Marcos Resola Moral, Orientador del IES "Sierra Mágina" de Mancha Real (Jaén).</i>	
Motivar para crecer	205
<i>Rafael Pérez Milena, Orientador del I.E.S. "Villanueva del Mar" de La Herradura (Granada)</i>	
EVALUACIÓN DEL III CURSO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	215
<i>M^a Carmen Rodríguez Martín, Orientadora del IES "Manuel de Falla" de Maracena (Granada) y M^a Dolores Méndez Fernández, Orientadora del IES "Emilio Muñoz" de Cogollos-Vega - Granada</i>	

EDITORIAL

Asociación de Orientadores de Educación Secundaria de la Provincia de Granada ASOSGRA

Constituye, sin duda, un motivo de alegría poder presentar, en mi condición de presidente de ASOSGRA, por tercera vez consecutiva los resultados de mucho trabajo de recopilación, estudio, investigación y de puesta en escena de profesionales cuya mayoría ejercen como orientadores y orientadoras o que mantienen relaciones como consecuencia de responsabilidades de gestión, docencia, etc. Estamos cumpliendo con nuestros principios y objetivos asociativos en referencia a la formación de los profesionales que agrupa en su doble vertiente, creando un foro donde exponer materiales y experiencias para la orientación y mejora de la convivencia y, por otra, facilitando su difusión a través de esta publicación.

La estructura de este tercer curso sigue la línea de las ediciones anteriores respecto a los ámbitos clásicos en relación a la orientación: la atención a la diversidad, las nuevas tecnologías y respecto a la orientación académica y profesional. Además, introducimos un nuevo ámbito que por su actualidad e interés en el mundo de la educación estimamos que se debe recoger y exponer en este foro; nos referimos a la relación directa entre orientación y mejora de la convivencia.

Esta última perspectiva, orientación y convivencia, ha re-

cibido un impulso considerable desde distintos sectores y creemos que constituye en la actualidad un elemento de preocupación en el medio escolar y en la comunidad educativa. Es por ello que hemos creído conveniente dar a conocer desde este curso y este medio el trabajo institucional que se está desarrollando para valorar la incidencia de conflictos y su abordaje en los distintos centros realizado por el Consejo Escolar de Andalucía, con la figura de su Presidente a la cabeza, y desde la Consejería de Educación, por la Directora General de Participación y Solidaridad.

De la misma manera, hemos considerado necesaria la presentación de dos ponencias marco en relación a este ámbito, presentadas por figuras académicas muy cualificadas en el panorama nacional y que han trabajado bajo la óptica de la investigación-acción, centrándose en la gestión de la convivencia en el aula y en la prevención de la violencia y resolución de conflictos. Esto, unido a las distintas experiencias presentadas en formato de comunicaciones o materiales, ha servido para dar respuesta a las inquietudes y preocupaciones sobre el tema.

El resto de los ámbitos han sido presentados con las correspondientes ponencias-marco y las comunicaciones oportunas, -por cierto, cada vez son más numerosas y resulta muy difícil, dada la calidad de las mismas, su relevancia, etc. su selección-, habiendo tenido una buena aceptación, una valoración positiva por parte de los asistentes según se puede observar en el apartado correspondiente de la presente edición de ORION.

En esta edición se ha realizado un esfuerzo considerable para contar con la presencia de autoridades en el mundo de la educación como el profesor Santos Guerra, que nos disertó sobre los sentimientos en el medio escolar, desde la óptica de los orientadores. Igualmente, la Consejería de Educación ha querido estar presente, a invitación de ASOSGRA, con la presencia

del Jefe de Servicio responsable de la Orientación, José M^a Jiménez y la Jefa de Sección de Atención a la Diversidad M^a Luisa López, que nos han puesto al día de los proyectos y perspectivas que la administración tiene entre manos. No hemos dejado de lado, como veníamos haciendo, las Nuevas Tecnologías al servicio de la Orientación con la ponencia que desarrolló un experto de la categoría de Antonio Gutiérrez.

Quisiera, para finalizar este editorial, expresar el deseo de que este trabajo que llega a tus manos y que ha llevado implícito sacrificio, dedicación y entrega de muchos orientadores y orientadoras, haya servido de escenario para quienes estamos convencidos que las experiencias de unos pueden ayudar a otros a construir su realidad profesional y, que aquellos que se inician o están en expectativas de ello, hayan encontrado materiales e ideas para unir al trabajo teórico de su formación universitaria y para facilitar su transición al ámbito laboral.

José Agustín Garrido García
Presidente de A.S.O.S.G.R.A.



LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

D. Emilio Iguaz de Miguel
 Presidente del Consejo Escolar Andaluz

La educación, en cualquier sociedad democrática, debe concebirse como un derecho social al que deben tener acceso todos los ciudadanos de forma obligatoria y gratuita. Es por tanto responsabilidad de los poderes públicos configurar un Sistema Educativo que permita la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los **principios democráticos de convivencia** así como la adquisición de hábitos intelectuales y de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos.

Por ello, las Administraciones educativas deben encaminar todos sus esfuerzos a conseguir una **educación de calidad en igualdad**, dotando a los centros de los recursos humanos y materiales adecuados y acometiendo decididamente todas las acciones necesarias de compensación de desigualdades.

Asimismo, los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

Se puede apreciar que la pretensión es construir una escuela que sea portadora y transmisora de los valores humanos y sociales que permitan construir un modelo de sociedad en la que convivan ciudadanos tolerantes, solidarios,

responsables, críticos y dialogantes. En definitiva, se trata de **crear una escuela democrática para una sociedad democrática**.

Por tanto, todo modelo educativo de calidad deberá garantizar, desde el punto de vista pedagógico, la atención a la diversidad -eliminando todo tipo de selectivismo o segregación temprana- y la igualdad de oportunidades formativas, culturales y sociales; y desde el punto de vista organizativo, la autonomía de funcionamiento.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria aplicación de un currículum común y la atención a la diversidad del alumnado a quien va dirigido. Esta diversidad se manifiesta en variados ámbitos, pero tradicionalmente la escuela ha enfatizado sobre uno de ellos: la capacidad para aprender medida exclusivamente a través del rendimiento escolar y ha prestado menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores -factor familiar, factor social y factor escolar- en el proceso de enseñanza-aprendizaje y corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar problemas de convivencia e incluso abandono escolar.

El reto de la institución escolar consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno y alumna la ayuda pedagógica que necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades, sino que incluso las aumente. Para ello no se deben escatimar recursos y esfuerzos por todos los agentes educativos, los docentes, todos los trabajadores de los centros educativos y la propia Administración educativa.

Hasta ahora la convivencia no se había considerado, de forma explícita, como un principio en el que debía sustentarse cualquier Sistema Educativo; se daba por supuesto que todos los aspectos de relaciones interpersonales se desarrollaban a través de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y del Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Actualmente, el clima escolar adquiere tal trascendencia que se hace necesario impregnar todos los apartados del Proyecto de Centro con las acciones que permitan un cambio positivo en las actitudes y comportamientos de la comunidad educativa para mejorar de forma sustancial la convivencia del centro.

Por lo tanto, para seguir avanzando en la mejora de la convivencia, es imprescindible ANALIZAR, REVISAR, ACTUALIZAR Y DESARROLLAR, con la **participación** de todos los sectores de la comunidad educativa, los elementos que configuran el Proyecto de Centro (Finalidades Educativas, Proyecto Curricular, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan Anual y Memoria Anual).

Somos conscientes de que participación y convivencia son dos principios inseparables, por lo que el análisis del Proyecto de Centro que realizaremos en este capítulo estará basado en la anterior afirmación.

En conclusión, podemos afirmar que cualquier Sistema Educativo se debe desarrollar en los centros educativos a través su Proyecto de Centro, sustentándose en tres principios esenciales: **autonomía, participación y convivencia.**

La autonomía

Desde una perspectiva organizativa, el aumento progresivo de la autonomía para adoptar decisiones sobre la organización y funcionamiento de los centros se ha considerado como un factor importante para mejorar la calidad del sistema educativo. Una mayor capacidad de decisión de los miembros de la comunidad educativa, de los equipos directivos y del conjunto del profesorado permite aproximar el centro a su entorno, facilita la adaptación de la oferta educativa a las necesidades específicas del alumnado, favorece la atención a la diversidad y obliga a asumir de forma responsable el funcionamiento del propio centro.

Es obvio que el nivel de autonomía de los centros escolares depende de la mayor o menor presión normativa que las Administraciones educativas ejerzan sobre la institución escolar.

La participación

La participación de toda la comunidad educativa es, por tanto, un elemento central que se debe apoyar y fortalecer. Sin embargo, es necesario entender la

participación desde la perspectiva de la colaboración. Se trata de considerar a los distintos estamentos como complementarios y no como antagónicos.

No obstante, y aun siendo conscientes de la necesidad de un marco legislativo básico, los cambios educativos que quieran tener una incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarse desde dentro, lo que capacitará a la escuela para desarrollar su propia cultura innovadora. Introducir cambios en la estructura del sistema, mediante disposiciones legales, no supone un cambio de mentalidad; la cultura de la participación no se improvisa, es necesario un tiempo, los medios adecuados y la constatación de las mejoras que ello supone, para que puedan arraigar las nuevas pautas de comportamiento democrático que generen actitudes de respeto, tolerancia y colaboración.

El trabajo en los centros educativos es una tarea que implica al conjunto de la comunidad educativa. Sus diferentes miembros se enfrentan cada día con su labor. El profesorado ha de optimizar su tarea docente y educativa, el alumnado ha de aprender y dominar los contenidos educativos y formarse globalmente. En algunos casos estas tareas debe realizarse en un contexto o ambiente poco agradable o poco favorecedor. En manos de los agentes educativos está la posibilidad de mejorar este ambiente para facilitar la labor prioritaria: enseñar y aprender.

Puede favorecer o dificultar el proceso educativo el ambiente que se crea en el aula o en el centro de una forma más o menos permanente a partir de la interacción que mantienen los diversos agentes educativos: profesorado, alumnado y demás miembros de la comunidad educativa. En el caso del aula se añaden a la interacción las características del área, el método y el espacio; y en

el caso del centro, el estilo organizativo y de gestión, los espacios y otras características del centro.

La convivencia

La convivencia se convierte así en un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Y en su consecución debe colaborar toda la sociedad: No resulta fácil aplicar soluciones definitivas para abordar la problemática de la convivencia en los centros educativos si en la sociedad en la que está inmersa la escuela se adoptan posiciones de agresividad y violencia que inciden de manera directa o indirecta en los actores presentes en el ámbito educativo.

Hay que ir a una visión amplia y positiva sobre la convivencia que la sitúe en el marco de la calidad de los procesos educativos y en la búsqueda de la armonía de las relaciones entre las personas y entre las instituciones y sectores de la comunidad escolar.

No parece adecuado a la realidad que los problemas de convivencia en los centros se presenten sólo en términos de conflicto y de violencia; esto proyecta sobre ellos una fuerte carga de consideración negativa, que lleva como consecuencia a reclamar medidas eminentemente punitivas y de control, normalmente dirigidas contra los alumnos, a quienes se considera principales causantes de los conflictos producidos en la escuela.

La creciente importancia que se da, no sólo en los medios de comunicación social sino también por parte de los poderes públicos y de la misma comunidad escolar, a los temas relacionados con la convivencia

(violencia en las escuelas, problemas de orden y disciplina, hábitos poco facilitadores de las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad escolar, etc.), debe corresponderse con una política positiva de iniciativas innovadoras que den respuesta a los referidos problemas.

Entendemos que tal problemática debe atajarse fomentando la participación y el respeto entre la comunidad educativa y dotando a los centros de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo.

Medida básica en este contexto la han de constituir los Planes de Convivencia (descritos en el capítulo anterior) incluidos en los proyectos educativos y que deben ser desarrollados por y para cada centro. En su elaboración participará toda la comunidad educativa y la Administración correspondiente.

Los centros educativos serán dotados de los recursos necesarios para desarrollar su proyecto educativo: los económicos necesarios para desarrollar el Proyecto, y los humanos para permitir atender las necesidades educativas del centro según

sus características particulares - alumnao que atienda, centros que posean un alto nivel de conflictividad, compromiso del equipo docente,... - y que posibiliten entre otros hechos los siguientes:

- Profesorado de apoyo desde el primer nivel de la Educación Primaria dedicado de manera específica y profesionalizada a esta tarea.
- Disminución de ratio.
- Dotación de trabajadores sociales.
- Diversificación desde el 3^{er} curso de ESO.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial o similares en dos cursos escolares si así lo considera el equipo docente y la familia del escolar se manifiesta favorablemente.
- Personal educativo no docente que haga posible una real atención atendiendo a la diversidad (monitores de educación especial, educadores sociales, intérpretes para población sorda integrada en IES,...).

Todo ello en la línea de los compromisos adquiridos por la Administración en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (apartados 3.1 a 3.5)

REVISIÓN, ACTUALIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO

El Proyecto de Centro es el elemento que permite aplicar la autonomía pedagógica y organizativa a través de un compromiso de trabajo que debe asumir **toda la comunidad educativa** y que le da identidad propia a partir de sus propios recursos. Esto supone que **cada centro debe recibir un trato diferenciado, por parte de la Administración**, en función de sus necesidades reales y de sus demandas específicas, tanto en recursos humanos como materiales.

Brevemente, cabría indicar y recordar que el Proyecto de Centro es el instrumento para la planificación a medio plazo que:

- Enumera y define las notas de identidad del mismo.
- Establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos de carácter general que lo definen y distinguen.
- Formula las finalidades educativas que pretende conseguir.

- Adapta el currículo establecido en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.
- Expresa la estructura organizativa del centro.
- Determina las actuaciones y medidas de prevención, detección y mediación relacionadas con la convivencia.
- Dota de coherencia y personalidad propia a los centros.

En su revisión y actualización, que será coordinada por el Equipo Directivo, deben intervenir todos los sectores de la comunidad educativa y será aprobado por el Consejo Escolar del Centro. Con él se precisará, sistematizará y justificará la propuesta educativa del centro en un documento.

Está compuesto por dos tipos de documentos: Documentos para la planificación a medio/largo plazo (Finalidades Educativas, Proyecto Curricular y Reglamento de Organización y Funcionamiento) y documentos para la planificación a corto plazo (Plan Anual y Memoria Final de curso).

Los primeros tienen por finalidad garantizar una cierta estabilidad de los

planteamientos del centro y los segundos favorecen su realización, concretan y desarrollan los planteamientos generales y establecen prioridades.

El ejercicio de la autonomía a través de lo planificado en el Proyecto de Centro **supone la aceptación, por todos los miembros de la comunidad escolar, de un compromiso que conduzca a un objetivo común: La educación del alumnado.**

La revisión, actualización y desarrollo que propone el Consejo Escolar de Andalucía del Proyecto de Centro, en todos los aspectos relacionados con la participación y convivencia, conlleva cierta complejidad, ya que es necesario lograr el máximo acuerdo posible entre todos los componentes de la comunidad educativa, cuyas aspiraciones y diversidad de intereses son difíciles de conseguir en su totalidad.

Por lo tanto, la Administración educativa, padres y profesionales de la enseñanza deben asumir sus responsabilidades y cometidos desde la confianza y el respeto mutuo, entendiendo que la convivencia y la participación significan colaborar para conseguir un objetivo común: la educación del hijo-alumno.

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

Consideramos imprescindible la revisión, actualización y desarrollo de un Proyecto que refleje la realidad sociocultural del centro, que recoja las peculiaridades de su entorno y que establezca todas las medidas y actuaciones referentes a la convivencia y la participación.

Una vez revisado y actualizado el Proyecto, bajo los principios de autonomía y participación, teniendo en cuenta

la disponibilidad de infraestructuras, espacios, recursos humanos y las posibilidades reales de su incremento, así como el tipo de alumnado, deberá ser aceptado por la comunidad educativa y, a través de la Inspección, asumido por la Administración. En definitiva nos referimos al compromiso formal, de ejecución del Proyecto de Centro, entre la institución escolar y la Administración educativa.

Todos los centros deberán contar con los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de su labor educativa. No obstante, las demandas específicas de cada centro, reflejadas en su Proyecto, serán atendidas de forma individualizada por parte de la Administración, de tal forma que se dé respuesta a las necesidades justificadas en el mismo.

La Administración atenderá preferentemente a aquellos centros que, por sus características desfavorables así lo requieran, permitiendo la modificación de la ratio e incluso de los contenidos

curriculares, la ampliación del cupo de profesionales de la enseñanza, el asesoramiento de un sociólogo o trabajador social y los dotará de todos aquellos recursos materiales que se consideren necesarios.

El Proyecto de Centro debe ser conocido por toda la comunidad educativa y sus aspectos básicos y fundamentales, en los que quedan reflejados los compromisos recíprocos que adquiere el centro y la familia, deben ser difundidos por los medios que se consideren oportunos.



LOS ORIENTADORES QUE APRENDEN:
ARQUEOLOGÍA DE LOS SENTIMIENTOS
EN LA ESCUELA

D. Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga

Ponencia Inaugural

ARQUEOLOGÍA DE LOS SENTIMIENTOS EN LA ESCUELA

D. Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga

“Una persona que ama pero que carece de coraje, es una dependiente.

Una persona que lucha pero que carece de compasión, es una justiciera, sin más.

Una persona que tiene sentido del humor pero que carece de compasión, es una cínica.

Una persona que ama pero que carece de sentido del humor es una presa fácil de la desesperación”.

(Rosseta Forner, 2004)

Introducción

La escuela ha sido tradicionalmente el dominio de lo cognitivo. En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta pregunta: ¿tú qué sientes? En un lejano artículo (Santos Guerra, 1980) reflexionaba con preocupación sobre este tema. Se trata de un trabajo que, de forma significativa, titulé “La cárcel de los sentimientos”. Me refería, claro está, a la escuela. Dos años antes, Alexander Neill (1978) había escrito un libro cuyo título constituye un grito de protesta contra la educación academicista, autoritaria, rígida y, frecuentemente, sádica: “*Corazones, no sólo cabezas en la escuela*”.

Es curioso analizar las reflexiones y valoraciones que hacen los exalumnos respecto a la institución escolar y a la actuación y relaciones con ellos de sus maestros/as. Es la dimensión afectiva la que más insistente y profundamente

subrayan. La que de verdad les ha dejado huella (Cremades, 1999). He oído decir muchas veces lo importante que fue para un alumno un maestro que se interesaba por sus problemas, que les conocía por sus nombres, que se relacionaba de forma afectuosa y estimulante con ellos. En definitiva, que les quería. “A ese maestro le importábamos mucho”, “ese maestro creía en nosotros”, “ese maestro nos quería”... Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Lo decía enfáticamente el famoso pedagogo francés Alain: “*Pero, ¿cómo le voy a enseñar algo a este alumno?, ¿si no me quiere!*”.

La trama de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos.

La hegemonía de la dimensión intelectual ha dejado atrofiada la parcela afectiva. Se han silenciado los sentimientos, se ha tratado de confinarlos a la esfera privada, se les ha controlado y castigado. Especialmente en los hombres. Y se han ridiculizado en las mujeres. Nadie ha sido considerado excesivamente inteligente, pero se ha calificado a las personas especialmente afectivas con el adjetivo peyorativo de “sentimentaloides”, de “sensibleras”.

“En el colegio se aprende historia, geografía, matemáticas, lengua, dibujo, gimnasia... Pero, ¿qué se aprende con respecto a la afectividad? Nada. Absolutamente nada sobre cómo intervenir cuando se desencadena un conflicto. Absolutamente nada sobre el duelo, el control del miedo o la expresión de la cólera” (Filliozat, 2003).

A pesar de que se planteaba el desarrollo integral de los individuos como el fin fundamental de la escuela, se solía dejar al margen la preocupación por la educación sentimental. Curiosamente, porque la vida emocional es la base de la felicidad humana. También porque una buena relación afectiva constituye un medio sine qua non para el aprendizaje. Y porque, a fin de cuentas, la falta de una buena disposición hacia sí mismo y hacia los otros convierte el conocimiento adquirido en un arma peligrosa. Sin una disposición positiva hacia el aprendizaje no se aprende. Sin una relación positiva con los otros es fácil utilizar el conocimiento adquirido contra ellos. Si se utiliza el saber para oprimir, humillar, explotar, matar, engañar a los demás, ¿merecería la pena tener conocimientos?”. Fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la segunda guerra mundial. Más les hubiera valido a las víctimas que sus verdugos no hubieran sabido tanto.

Prueba de que lo que importa es el conocimiento es que cuando se hace una evaluación del sistema educativo, sólo se mide el rendimiento en materias como matemáticas y en lengua. Nada se pregunta sobre las dimensiones afectivas de la persona. Siendo éstas tan importantes para el aprendizaje, para la convivencia y para la vida de los individuos y de las sociedades.

1. Patología de los sentimientos en la escuela

La metáfora médica es frecuentemente utilizada en educación. Como siempre, la metáfora permite iluminar unas partes de la realidad, aunque oscurece otras. Si digo que alguien es fuerte como un león, nada estoy diciendo sobre su forma de querer o de pensar. De cualquier modo, todo el mundo entiende que la enfermedad es una anomalía que rompe el buen estado de la salud. Aquí hablamos de la salud emocional. Unas enfermedades se deben a la hipertrofia, otras a la atrofia y algunas a las disfunciones emocionales.

- a. Se ha minusvalorado la dimensión afectiva. No se ha tenido en cuenta. Se ha silenciado, como si no existiese. A la escuela se iba a aprender. El curriculum estaba integrado por un conjunto de conocimientos y de habilidades que era preciso adquirir.
- b. Se ha concedido un valor pedagógico infortunado al dolor. Se utilizan como dogmas afirmaciones del siguiente tipo: “Quien bien te quiere te hará llorar”, “la letra con sangre entra”... El valor del dolor parecía tener un carácter intrínseco. Más sufrimiento, más mérito. Se decía con verdadera convicción: “una escuela

difícil da lugar a una vida fácil; una escuela fácil a una vida difícil". Hacer difíciles las cosas era una meta necesaria. Una forja de la voluntad.

- c. No se ha valorado suficientemente la dimensión instrumental de la afectividad. El constructivismo dice que para que haya aprendizaje significativo es preciso que el conocimiento tenga estructura interna (que tenga coherencia y sentido) y estructura lógica externa (que enlace con los conocimientos del aprendiz). Pero dice también que es preciso una disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje. Ni siquiera en ese sentido se ha potenciado el valor de la afectividad en la escuela.
- d. No se ha trabajado los sentimientos de los integrantes en la escuela. O no existían o, si se reconocían, no se podía expresarlos libre e intensamente. Había que circunscribir los sentimientos a la esfera privada.
- e. No se ha cultivado la perspectiva teleológica de la vertiente emocional. Es decir no se ha planteado intencionalmente la educación de los afectos en sí misma.
- f. Las diferencias entre los sexos no se han tenido en cuenta. A la escuela ha acudido un "alumno tipo medio", un prototipo estandarizado, asexuado, sano, normal... al que se ha dirigido la enseñanza y al que se le ha aplicado la evaluación.
- g. No se ha considerado una meta la consecución de la felicidad. La pretensión de la escuela es el desarrollo de un curriculum integrado por un conjunto de conocimientos teóricos y de habilidades prácticas.
- h. La convivencia se ha planteado exclusivamente como un modo de conseguir un clima o un ambiente propicio para el aprendizaje. Por eso se ha sobredimensionado la disciplina.
- i. Un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad del alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y de sentir de los aprendices. El esquema era claro y sencillo: todos tienen que aprender lo mismo, todos han de aprenderlo de la misma forma y en el mismo tiempo, a todos se les ha de preguntar de la misma manera si lo han aprendido. Lo que sucede con el ámbito de los sentimientos es una cuestión baladí.
- j. El silencio en torno a los temas de la sexualidad y de la vida afectiva ha dado lugar al mantenimiento o la creación de estereotipos, tabúes, mitos y errores de consecuencias nefastas para las personas.
- k. Se ha generado angustia ante los problemas que han ido apareciendo sobre la identidad sexual, la culpabilidad, la posible adquisición de enfermedades... Algunas situaciones de la vida escolar también han generado angustia en los escolares: las comparaciones, los exámenes, los fracasos, las profecías de autocumplimiento...
- l. Falta de sentido crítico ante situaciones de discriminación que se producen en la propia institución escolar y en la sociedad: en el lenguaje, en el trato, en las expectativas, en la vida laboral, en la política, en casi todas las religiones...
- m. Se han producido identificaciones erróneas de la sexualidad reduciéndola e identificándola con la reproducción, con la genitalidad, con el coito, con la vida adulta, con el matrimonio, con la heterosexualidad, con el pecado, con la consecución del orgasmo...

- ñ. No se han tenido en cuenta las repercusiones emocionales del éxito o del fracaso escolar. No es fácil meterse “en la piel” del escolar que es comparado, humillado, interpelado públicamente.
- o. No se ha permitido la expresión libre de los sentimientos. Las manifestaciones del afecto eran consideradas como un síntoma de debilidad y de falta de control.
- p. No se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes: con qué actitudes llegan al ejercicio de la profesión, qué sentimientos genera en ellos la tarea, cómo son sus relaciones afectivas con los compañeros, con el alumnado, con los directivos, con las familias...
- q. Todo lo relacionado con el amor y el enamoramiento (que se puede producir en el ámbito escolar) ha sido relegado a la esfera de lo invisible.
- r. No se ha estudiado la forma de envejecer del profesorado: cómo evoluciona su autoestima a lo largo del ejercicio de la profesión, cómo se va transformando la vida emocional de hombres y mujeres en las escuelas, qué etapas o crisis se atraviesan desde inicio hasta la jubilación y después de llegar al final del camino educativo.

No deja de ser llamativo este silencio, esta condena, este acallamiento de la vida emocional. Tanto la de los profesores como la de los alumnos. Parece que unos son máquinas de enseñar y los otros son artilugios para aprender y obtener buenos resultados. Algunas de esas máquinas son más potentes, están más engrasadas y funcionan mejor. Otras son de peor calidad. Eso es todo.

Silenciar, ocultar, despreciar o castigar la esfera de los sentimientos es un

grave error. Porque estamos hechos de sentimientos.

“No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. Todo lo demás resulta indiferente” (Marina, 1996:11).

Destruir esos órganos que generan el interés es, cuando menos, una torpeza. Como muchas personas han sufrido lo indecible en la institución escolar diremos también que este olvido ha supuesto una clamorosa injusticia.

2. Exigencias terapéuticas

Para que la educación sentimental (incluyo en ella la sexualidad) pueda realizarse en las escuelas de una forma sistemática, progresiva y colegiada es preciso que se cumplan unas exigencias que la hagan posible.

No todas son del mismo tipo ni tienen la misma importancia, pero todas ellas contribuyen, a corto o largo plazo, a transformar una situación excesivamente academicista, homogeneizadora y autoritaria.

2.1 Exigencias comunicativas

¿Cómo transformar/mejorar la red de relaciones en la escuela? Utilizo los términos transformar y mejorar porque no siempre el cambio es sinónimo de mejora. No es fácil determinar en qué consiste la mejora, sobre todo en algunas vertientes o aspectos y, principalmente, desde todas las perspectivas. Lo que los profesores entienden como

mejora del sistema de relaciones no siempre es entendido así por los alumnos. Ni, por supuesto, por distintos tipos de profesores entre sólo por diferentes alumnos.

Cambio y mejora no son, pues, conceptos unívocos aunque frecuentemente se usen así en la jerga pedagógica y en los documentos oficiales sobre el cambio en las escuelas. Parece entenderse que el objetivo último es cambiar. No se tiene en cuenta que hay cambios inútiles e, incluso, perjudiciales. Tampoco es unívoco el concepto de mejora. Cuando se carga de contenido semántico el concepto de *mejora de las relaciones* existen unos puntos de fácil acuerdo (evitar la opresión, la arbitrariedad, la falta de respeto, la injusticia...), pero existen otros de más difícil consenso (precisión de lo que se entiende por respeto, cómo combinar la igualdad con la adaptación a la diversidad, cómo afrontar el conflicto...) El carácter problemático de las relaciones se acentúa si se tienen en cuenta sus repercusiones institucionales (se promociona o no se promociona), psicológicas (se motiva o se desanima al alumno), éticas (unos son favorecidos y otros perjudicados), etc. El debate sobre la mejora de la red de relaciones ha de ser permanente y no debe ser oscurecido por los apremios de la práctica. La urgencia de actividad que no puede demorarse ni omitirse no debe hacer olvidar la importancia del debate sobre su naturaleza, su significado y sus repercusiones. El problema reside en que es preciso arreglar el barco sin abandonar la navegación.

Los enunciados de carácter genérico ensombrecen a veces la dilucidación de lo que se quiere decir. Mejorar la racionalidad y la justicia de la educación son enunciados fácilmente suscribibles por el lector. Pero acaso no lo son tanto las

concreciones y los modos de hacerlo. Los intereses que están en juego al comunicarse mediatizan los juicios y las concepciones.

Se entienda la organización como una cultura (Weick, dice en "Letter to the editor" (1983) que las organizaciones no tienen cultura, que *son* culturas y que ésta es la razón por la que las culturas son tan difíciles de cambiar) o como una institución que tiene o que alberga cultura, es preciso analizar cómo se produce su transformación.

Me voy a centrar aquí en la dinámica del cambio, en las estrategias de innovación que conducen a la mejora de las relaciones. Para que exista un cambio real, no sólo legal o formal, es preciso que se modifiquen simultáneamente tres aspectos. Digo simultáneamente porque el cambio de cada uno de ellos es una condición necesaria, pero no suficiente.

2.1.1 El discurso sobre la comunicación

Para que se produzca un cambio en las relaciones es necesaria la transformación de las concepciones que se tienen de ella. Es decir, el discurso referido a ella se modifica. Se transforma en otro el lenguaje que la describe y la nombra. Si este cambio no se produce, es difícil que se pongan en práctica nuevas formas de comunicarse.

La influencia de concepciones previas, la presencia de rituales en la práctica, la vivencia que se ha tenido de ellos durante muchos años, fijan las concepciones y las hacen rígidas.

"Las categorías fundamentales de significado de la escuela parecen encontrarse en esta versión de las clasificaciones rituales primitivas"

vas y preburocráticas de la certificación y la acreditación, en las ceremonias de inspección, vigilancia y evaluación y en los mitos públicamente aceptados del relieve y de la competencia” (Tyler, 1991).

Existe, a juicio de Meyer y Rowan (1977) un despliegue de confianza que afirma y sostiene los mitos y los ritos institucionales.

Ahora bien, cambiar sólo el discurso no es suficiente. Si se piensa de otra manera, si se llama a las mismas cosas con otros nombres, no habrá cambiado nada esencial. Hablar de participación democrática, de igualdad de oportunidades, de comunidades de aprendizaje, de respeto a la interculturalidad..., no es suficiente. Hay quien habla permanentemente de estas cuestiones sin modificar un ápice su actitud y sin hacer cosa alguna diferente a la que hacía.

El peligro del nominalismo es que, al parecer que se ha producido el cambio, desaparece la preocupación por el mismo. Este proceso puede ser consciente o no. Hay profesores que están satisfechos del cambio realizado sencillamente porque han incorporado a su léxico los términos de moda del discurso sobre la comunicación

2.1.2. Las actitudes hacia la comunicación

Cambiar las actitudes es un fenómeno extraordinariamente complejo porque afecta a disposiciones interiores de las personas. ¿Cómo se cambian las actitudes? He aquí un problema frecuentemente ignorado o mal resuelto. Se pretende modificar la disposición a través de prescripciones, de cursos, de normas, de libros, de conferencias... No

es fácil. Sobre todo si no se tienen en cuenta otras cosas como:

- La coherencia de los planes de cambio con las declaraciones de principios.
- La creación de condiciones y la dotación de medios para el cambio.
- La manifestación de respeto a los profesionales, encarnada en comportamientos reales y mantenidos.
- La participación de éstos en las decisiones sobre el cambio y la valoración de sus opiniones y perspectivas.
- La valoración de los esfuerzos realizados y el reconocimiento de los éxitos conseguidos.
- La transformación de los contextos organizativos en los que se desarrolla la práctica de la evaluación.
- La actuación sobre otros sectores que condicionan el cambio (como las familias o los propios alumnos).

Una actitud de rechazo hacia la escuela, hacia la enseñanza, hacia los alumnos hace inviable una mejora real de la comunicación. Porque, aunque se realizasen otras acciones, aunque se hicieran las cosas de otro modo, esa actitud negativa haría inservible el camino de la educación y el aprendizaje. La educación, y por ende la enseñanza, son esencialmente procesos de comunicación. No puede haber relaciones sanas en una comunicación que tiene uno de sus polos enfermo.

Cambiar las actitudes es, pues imprescindible, para que cambie la esencia de las relaciones. Una relación insana hacia el alumno (masoquista, paternalista o autoritaria...) hace inviable una actividad justa y educativa. La autoridad se convierte entonces en un instrumento desmesurado e incontrolado de poder, en un ajuste de cuentas, en una forma sutil o burda de chantaje afectivo... Sin buena, actitud es difícil poner la actividad formal e informal al servicio de los intereses de los alumnos.

Ahora bien, no basta cambiar las actitudes si no se transforma la práctica cotidiana. Las actitudes pueden cambiar sin que lo haga la realidad. Algunas veces resulta imposible por las condiciones de la organización, por las rutinas instauradas, por las resistencias de los inmovilistas, por las dificultades que presentan los propios alumnos... Pero otras veces, se formulan excusas, sea por miedo, sea por pereza, sea por incompetencia, que impiden que el cambio llegue. Se dice, por ejemplo, que esos alumnos concretos no están preparados todavía para ello, se argumenta que si se hiciera en ese curso se condenaría a los alumnos al fracaso en los niveles superiores...

2.1.3. La práctica de la comunicación

Hay que hacer otras cosas. Hay que hacerlas de otro modo. Si no se llega a modificar la práctica, de poco valdrán los cambios de discurso y de actitud. Seguir haciendo rutinariamente, estereotipadamente e, incluso, de forma consciente lo que siempre se ha hecho, lo que todo el mundo hace, supone que no se ha cambiado nada.

Existe una cierta proclividad a la rutina en las formas de comunicarse. Los

alumnos preguntan, al cambiar de curso, qué costumbres, qué formas tiene cada profesor de actuar. Los compañeros veteranos les informan y casi siempre pueden comprobar en la práctica que aquellas previsiones se confirman.

- Los alumnos apenas si tienen participación en las decisiones. Incluso en los casos en que participan en ellas, el profesor puede influir en su opinión para que se acerquen a sus posiciones.
- Es difícil salirse de las rutinas que se han contraído y que raramente se someten al rigor de la investigación las formas de comprenderse y comunicarse.
- No está estimulada la experimentación en este ámbito, dándose por buena la práctica, los resultados de la misma y los criterios que la han inspirado.
- No se realiza una práctica con criterios compartidos, manteniendo cada profesor unas ideas frecuentemente muy dispares a las que tienen los demás.

Ahora bien, no basta con modificar la práctica. Una transformación mecanicista, exclusivamente atenta a la letra de las prescripciones, sólo entraña un cambio epidérmico. Si la concepción sobre el sentido de la educación, si las actitudes hacia el proceso no se han modificado, nos encontraremos con un cambio de tipo superficial. No tiene mucha importancia (más bien encierra peligros) el limpiar y adornar la fachada dejando el edificio en ruinas y el interior inhabitable. Y si lo que se hacía está bien hecho habría que decir que no tiene mucho interés dar un baño de purpurina a un objeto de oro.

Cada uno de los vértices del triángulo está en necesaria relación con los otros. También aquí existen mutuas relaciones e influencias. Un cambio de concepción puede poner en marcha las actitudes. Una actitud más abierta puede llevar a la reflexión y a la modificación de la práctica. E, incluso, un modo diferente de hacer las cosas puede llevar a pensar algo diferente sobre ellas.

2.2 Exigencias estructurales

Algunas exigencias tienen un carácter más amplio y generalizado. Se engañan quienes piensan que, hasta que estas exigencias no se desarrollen, nada puede hacerse. También podría darse la vuelta al argumento y decir que por mucho que se consiga satisfacer este tipo de exigencias nada puede cambiar si cada docente no pone en ello interés y voluntad.

La impaciencia es un enemigo de las transformaciones más profundas. La prisa suele poner en marcha cambios cosméticos que no afectan al fondo de los problemas y de las necesidades.

2.2.1 El proceso de socialización del profesorado

Para realizar una tarea tan compleja como la educación sentimental es preciso seleccionar a los mejores profesionales del país. No puede seguir en vigor ese estado de opinión que viene a decir que quien no vale para otra cosa, vale para la enseñanza.

Si esta tarea es tan importante, tan necesaria y tan difícil como se dice, es preciso que lleguen a ella los mejores ciudadanos, los más sensibles, los mejor preparados.

Hay formas de conseguirlo. Unas de carácter social. Otras de tipo estratégico. Hay países que cuando establecen las notas de corte para acceder a las carreras, sitúan la nota más alta en la profesión docente. Porque valoran la actividad que desarrollan estos profesionales.

2.2.2 La formación inicial del profesorado

No hay cambio profundo en la educación que no pase por la acción de los profesionales. Si se repasa el currículum de la formación del profesorado podremos ver asignaturas de muy diverso tipo, unas de carácter genérico y otras específico, unas relacionadas con los conocimientos y otras con su didáctica. No hay estrategias para aprender aquello que se dice es tan importante enseñar.

Poco a poco he ido incorporando a los temarios de mis asignaturas capítulos que nunca había visto en los manuales. “Los sentimientos que viven los profesores y los alumnos en la evaluación”, “la vida emocional de la escuela”, “los sentimientos de los directores y directoras”, “el aprendizaje de la convivencia en la institución escolar”...

La formación inicial debe aumentar la duración pero, sobre todo, debe mejorar la calidad. ¿Es posible aprender a ser un buen profesor en una institución masificada?, ¿se puede aprender a intervenir sólo con el dominio de conocimientos teóricos?

Una formación inicial de calidad facilitará la mejora de la práctica posterior. Si se accede a la profesión de forma voluntaria y no forzada, si se vive y recibe una formación coherente, racional y

positiva, será más fácil tener profesionales con una preparación diferente, con una actitud distinta, con una capacidad de enfrentarse a la práctica de manera abierta y enriquecedora.

2.2.3 El buen funcionamiento de las "bisagras"

Nos preocupa el buen funcionamiento de cada etapa del sistema educativo. Pero, también, el paso de unos niveles a otros. Hay cambios muy perjudiciales para el desarrollo emocional.

- Pasar de tener un sólo maestro en el aula a tener diez o doce hace difícil la adaptación, hace difíciles las relaciones, convierte al alumno en un número que aparece en la lista de resultados de cada profesor.

- Poner el énfasis en dimensiones afectivas en una etapa y borrarlas por completo en la siguiente, genera desconcierto y frustración.

- Adornar el aula con motivos sugerentes, identificativos de los intereses de los alumnos y pasar a recintos austeros e incluso hostiles no propicia una continuidad en los propósitos que habrían de ser compartidos por todo el sistema.

2.2.4 Adscripción de los docentes a plantillas coherentes y cohesionadas

No puede conseguirse un equipo cohesionado, consistente y coherente si los criterios de agrupamiento del profesorado sólo dependen de intereses profesionales o particulares. Debería primar el criterio educativo, los intereses del alumnado.

Sé que podrían darse trampas y adulteraciones del modelo, pero de este modo la mayoría de las adscripciones obedecen a criterios ajenos a los verdaderos intereses del alumnado, al desarrollo armónico e integrado de proyectos compartidos.

2.2.5 La estabilidad de las plantillas

Un proyecto que pretende tener eficacia tiene que desarrollarse a través de la continuidad en el tiempo.

Quienes tienen que armar un proyecto en cuyo desarrollo no van a estar presentes, ponen menos interés o incluso son bloqueados por quienes sí van a ser responsables de su puesta en marcha. Quienes llegan a una institución y tiene que participar en un proyecto que no han elaborado se sienten poco vinculados a él.

La escuela pública parte en condiciones desfavorables respecto a instituciones privadas que disponen de plantillas estables que desarrollan el proyecto renovado.

2.2.6 La eliminación de la perversión de la meritocracia

Si para mostrar que se es un buen profesional lo que hace falta es asistir a cursos y adquirir diplomas, se está pervirtiendo el proceso de mejora. Si el modo fundamental de mejora consiste en que, de forma aislada, cada uno acuda a un curso de perfeccionamiento organizado por instancias externas a los Centros, se corre el riesgo de desvirtuar el auténtico modo de acreditar que es un profesional competente.

La verdadera dedicación al alumnado, la actitud cooperativa, el compromiso con una práctica innovadora, el ejercicio responsable, la vinculación afectiva al proyecto, la colaboración, el intercambio y la ayuda a los profesionales, la responsabilidad cotidiana, la ejemplaridad manifiesta... esos son los modos de acreditar que uno es un profesional excelente.

2.2.7 La relación con la familia

La relación entre familia y escuela resulta imprescindible para realizar el aprendizaje de conocimientos. Lo es mucho más para la educación sentimental (Santos Guerra, 1999; 2003). El mundo de los afectos tiene en la familia el núcleo determinante.

Y, como todo está teñido por las dimensiones sociales, será más necesaria la presencia de la escuela en aquellos ámbitos en que la familia tenga dificultades más serias para realizar una acción educativa profunda. En los lugares en que las familias estén desestructuradas, tengan dificultades graves para preocuparse por los hijos, o que tengan los padres encarcelados o sumidos en el mundo de la delincuencia será más necesaria la acción de la institución escolar.

“Hace falta un pueblo entero para educar a un niño”, reza un proverbio africano. Es preciso que la familia, la escuela y la sociedad tenga como objetivo prioritario la educación de los niños y de los jóvenes.

2.3 Exigencias organizativas de la escuela

No basta el saber y el querer. Es necesario poder hacer las cosas que se deben hacer. La forma de organizarse es uno de los elementos imprescindibles

para facilitar la acción inteligente. La autonomía de la escuela, la flexibilidad, la adaptabilidad, la rapidez en dar respuestas... son exigencias que hacen posible un proyecto rico y atractivo.

2.3.1 Las condiciones organizativas

Para que haya una buena comunicación hace falta tener una actitud abierta pero hacen falta también estructuras que hagan posible el encuentro, la participación, la comunicación.

La forma de organizar el tiempo, el espacio, las normas, las actividades, puede favorecer o dificultar la manifestación emocional. Los ejemplos podrían multiplicarse hasta el infinito: los espacios permiten trabajar de forma compartida, hay tiempos destinados a la participación, hay actividades que de se desarrollan cooperativamente...

Hay que disponer de medios, de tiempos, de espacios y, sobre todo, del personal especializado necesario para que desarrolle eficazmente el proyecto de escuela.

Los llamados Centros TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) son un ejemplo de cómo la organización se transforman. La comunicación entre los alumnos, en los Centros de este tipo, se modifica sustancialmente. Por ejemplo, en un aula tradicional se exigía a los alumnos que no hablasen con sus compañeros; en un aula informatizada en la que trabajan dos alumnos en el mismo ordenador, la interacción entre ellos es permanente.

Si se mejora el contexto organizativo de las escuelas se habrá ganado mucho

para hacer viable el cambio. Contextos depauperados social, psicológica, organizativa e, incluso, arquitectónicamente hacen difícil una modificación de las actitudes y una transformación de la práctica. Hay ambientes y estructuras que dificultan el cambio. La influencia de las estructuras en las conductas, actitudes individuales es muy importante (Staw, 1984). Las estructuras de espacio y tiempo, por ejemplo, tienen repercusiones tan interesantes como complejas en el desarrollo de las interacciones (Marc y Picard, 1992).

2.3.2 El tamaño de los Centros

Es necesario estudiar cómo influye el tamaño de los Centros en el establecimiento de relaciones interpersonales enriquecedoras. Yo mismo pude comprobar, al dirigir una institución educativa, cómo se modificaba el clima entre los integrantes de la comunidad con el aumento anual de la matrícula: 700, 1200, 1500, 1700 alumnos/as en cuatro años sucesivos. La fluidez de las dinámicas, la flexibilidad de las estructuras, el mutuo conocimiento... variaron de forma sustantiva.

La masificación de los alumnos hace difícil la relación personal, la atención a la diversidad y la adecuación a las características, demandas y exigencias de cada alumno/a. Los Centros de gran tamaño y las aulas masificadas dificultan la comunicación eficaz.

2.3.3 Favorecer la investigación

Favorecer y facilitar la investigación de los profesionales sobre sus modos de relacionarse (Santos Guerra, 1990) pondría en camino de la comprensión y

de la mejora. Para ello necesitan tiempo, medios, facilitadores externos...

Es necesario poner el foco en núcleos que no han sido tradicionalmente objeto de la investigación educativa. El silencio que ha cubierto la vida emocional de las instituciones ha hecho olvidar su exploración y su desarrollo.

2.3.4 Desarrollar la participación

Deben participar en las tareas de cambio los profesores, los alumnos y los padres de manera simultánea o coherente. No es fácil que se produzcan innovaciones sustanciales a través de la actuación de uno solo de los estamentos. Es necesario liberar la voz de los participantes (Simons, 1987) para poder comprender los significados de la acción y de la comunicación.

La iniciativa más fructífera es la que surge de abajo hacia arriba, es decir, la que surge en el seno de la comunidad considerada como un todo (Hopkins, 1989; Beare et al., 1991) y se pone en marcha dentro de ella.

El desarrollo organizativo entendido desde una perspectiva democrática (Bush, 1986; Warren, 1990) avivará el diálogo, facilitará la comprensión y hará posible la mejora de las relaciones en la escuela.

2.3.5 El impulso de una dirección sensible

La dinamización de la escuela a través de equipos directivos que se conviertan en impulsores, coordinadores y facilitadores de los procesos de mejora es un

mecanismo de cambio importante del que todavía estamos muy alejados. Entiéndase que esta sugerencia no supone que la cultura de la organización pueda ser gestionada desde arriba (Peiró, 1990) sino impulsada en su desarrollo.

Los directores y directoras han de potenciar su dedicación a tareas “pedagógicamente ricas”: crear buen clima, impulsar el compromiso optimista, desarrollar las buenas relaciones, favorecer la dimensión ética de la organización, atender los afectos... Cuando la principal preocupación se asienta en la burocracia, en el control o el bricolage, la función directiva se empobrece.

2.4 Exigencias actitudinales

Para que todo esto sea posible es necesario querer, es preciso romper el fatalismo que nos lleva a pensar que no es posible o que es tan difícil que no merece la pena intentarlo.

Algunos viven las dificultades como maldiciones, otros como retos. Ante los problemas algunos se acobardan y otros se estimulan.

2.4.1 La superación del fatalismo

La tarea de la educación es intrínsecamente optimista (Santos Guerra, 2003). La educación parte de un presupuesto radicalmente positivo: el ser humano es perfectible. Quien no crea en ella no puede dedicarse a esta tarea. “La educabilidad se rompe, dice Phillipe Merieu (1998), cuando alguien piensa que el otro no puede mejorar y que él no puede ayudarle a conseguirlo”. Dice Fernando Savater (1997) que la educa-

ción exige de forma consustancial el optimismo. *“Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no buenos educadores”.*

2.4.2 Desarrollar la incertidumbre

La estrategia más eficaz para que la iniciativa se produzca es la incertidumbre desde la que se pone en funcionamiento un proceso de investigación o de indagación autónomo, riguroso y compartido.

Los principales interrogantes sobre las comunicaciones que se producen en la escuela han de aglutinarse, a mi juicio, en torno a su naturaleza moral.

“La relación perversa funciona en el marco de la estructura organizativa, pero lleva hacia una actitud de resignación más que de consenso. Esta falta de acuerdo nos indica la presencia de víctimas y se relaciona con las dudas sobre la legitimidad de la relación y el contexto de desigualdad en que la comunicación se establece” (Etkin, 1993).

Etkin habla de perversidad de las comunicaciones y no de ilegalidad ya que en las organizaciones la desigualdad es parte de las reglas de juego, es decir que cuenta con un respaldo institucional. En el caso de la educación, esa desigualdad está en la misma naturaleza de la acción. De ahí la necesidad de interrogarse permanentemente por la calidad y la ética de las relaciones en la escuela.

La comunicación se establece a través de diferentes canales: el lenguaje oral, las normas, la conducta... Este hecho plantea interrogantes especiales. Habermas, en el marco de su teoría de la acción comunicativa dice que

“...con los actos prelocucionarios el hablante busca causar un efecto sobre

el oyente. Mediante la ejecución de un acto de habla causa algo en el mundo. Los actos pueden caracterizarse de la siguiente forma: decir algo; hacer diciendo algo; causar algo mediante lo que se hace diciendo algo”.

Cuando alguien conoce lo que dice, lo hace a través del significado manifiesto o latente de lo dicho. Pero con las acciones dirigidas a una finalidad no sucede lo mismo. Sólo podemos identificar su significado conociendo las intenciones que persigue el que actúa.

2.4.3 La evitación de la rutina

La escuela tiene que ir modificando sus funciones y el modo de llevarlas a cabo a medida que nuevas necesidades, nuevas exigencias o nuevos descubrimientos hacen variar la clásica misión que venía desempeñando en la sociedad.

Siempre hay que “repensar la escuela”, siempre hay que definirla y redefinirla. Porque sus funciones pueden variar con el tiempo.

Las circunstancias no son las mismas, el contexto no es el mismo, los niños y jóvenes no son como nosotros éramos en los años en que asistíamos a la escuela. Entregarse a la rutina es condenarse al fracaso. Por eso es necesario que la escuela sea una institución que aprende, no sólo una institución que enseña (Santos Guerra, 2000).

2.4.4 Ruptura del individualismo

La educación sentimental cobra eficacia cuando es fruto de un planteamiento intencional y colegiado. Alguna vez he manifestado que no hay niño que

se resista a diez profesores que estén de acuerdo. Si cada uno avanza en una dirección o, lo que es peor, si muchos no quieren moverse, será difícil conseguir avances significativos.

Si la preocupación por estas cuestiones descansa en un grupo de mujeres feministas, en la orientadora del Centro, en algún miembro del equipo directivo y todos los demás se muestran indiferentes o, incluso, despectivos y hostiles, será difícil dar algunos pasos en la buena dirección.

En la medida que se instale la preocupación dentro del paradigma de la colegialidad y sea toda la comunidad la que realmente se interese, de forma intencional, planificada y constante por estos propósitos se producirá un éxito consistente.

2.4.5 El autoconcepto de los educadores/as

Algunos docentes rechazan el concepto de “educadores” para añadir que sólo se consideran profesores de las disciplinas que imparten. Alegan que no es para eso para lo que han sido formados y que para dar clase de su asignatura se les paga. Craso error. Porque un docente que se coloca ante sus alumnos/as imparte simultáneamente muchas lecciones. Da clases de sensibilidad o de insensibilidad, de respeto o de falta de respeto, de estímulo o de desánimo, de ejemplo o de mal ejemplo, de bien decir o de mal hablar... Quiera o no, enseña muchas más cosas que las que se refieren a su disciplina.

Pero es muy diferente la autopercepción desde una visión más ambiciosa e integral. Todos los miembros del

claustro son profesionales que han de trabajar en el desarrollo integral de los alumnos.

Desde la propia satisfacción, desde el sentido profundo de su quehacer, desde el compromiso de formar ciudadanos para una sociedad mejor, viven ellos mismos la tarea en un reto incesante de autoformación y de exigencia. Y en un compromiso compartido de formación del alumnado.

La presencia de muchas mujeres en la enseñanza, su acceso cada vez más frecuente a la dirección (Santos Guerra y Otros 2001), su papel cada día más preponderante en la sociedad es un signo de esperanza para el sistema educativo y para la sociedad en general.

2.4.6 La felicidad de los profesores/as

Se ha insistido mucho en el malestar docente, en las dimensiones problemáticas o frustrantes de la profesión. No se ha insistido de la misma manera en todas aquellas causas que conducen a la satisfacción y a la felicidad de los docentes.

Las actitudes sadomasoquistas en la escuela son altamente destructivas. Para los alumnos y para los profesores. Esta es una profesión que, arrastrada y malvivida, es dura e ingrata. Pero es también una profesión en la que se puede disfrutar porque en ella se trabaja con la mente y con el corazón de la infancia y de la juventud.

En el hermoso libro de Rubem Alves (1996), titulado "La alegría de enseñar, se dice: *"Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma seguimos viviendo en*

aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. Así, el profesor no muere nunca...". No es una cuestión baladí.

Es emocionante enseñar a leer, a escribir, a pensar. Es más emocionante ayudar a convivir, a relacionarse, a ser feliz. El profesor vive emocionalmente situaciones complejas. Comienza el curso con nuevos alumnos. Los conoce. Trata de ayudarlos y quererlos. Pero al terminar el curso se van. Y llegan otros nuevos... Es un vaivén emocional complicado. Por otra parte, el profesor va envejeciendo cada año mientras sus alumnos siguen teniendo la misma edad. Se llega a producir un abismo generacional que algunos no saben saltar o asumir. Unos se infantilizan, otros se distancian tanto que no existe diálogo posible.

Me preocupa el envejecimiento de los profesores. ¿Cómo nos va haciendo la experiencia? ¿Más sensibles, más solidarios, más optimistas, más sabios? O, por el contrario, ¿nos vamos haciendo con el paso de los años, más escépticos, más cínicos, más autoritarios, más amargos? ¿Qué hay en el contexto que nos lleva hacia un lugar o hacia otro? ¿Cómo vivimos nosotros la práctica para que la experiencia que, automáticamente, sólo nos da años, nos de también sabiduría y amor?

3. La exposición: a modo de cierre

La arqueología, una vez hecho el hallazgo, realizado las excavaciones, efectuado los análisis y protegido los tesoros, suele exhibirlos para disfrute de todos.

Quiero hacer hincapié en este apartado de cierre en la importancia y necesidad de escribir, publicar y difundir los tesoros emocionales que se encuentran en la escuela. Es poco frecuente que los docentes escriban sobre sus experiencias, que las difundan y compartan. Unas veces porque creen que tienen poco valor, otras porque les falta tiempo y otras porque creen desconocer las estrategias necesarias para hacerlo.

Exponer a los demás lo que se encuentra obliga a ordenarlo, clasificarlo y analizarlo con rigor. Otros podrán participar, a través de esa exposición, de los "tesoros" encontrados. La contemplación de esas realidades transmite ideas, sentimientos e impulsos de imitación.

Compartir las emociones del hallazgo, sentirse estimulados por los descubrimientos ajenos, ver expuestas las indiscutibles riquezas que se encierran en la vida de la escuela, es un modo de recompensar los esfuerzos y de avivar el compromiso con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas en ser más felices.

4. Referencias bibliográficas

- ALVES, R. (1996): *La alegría de enseñar*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- ALTABLE VICARIO, CH. (1998): *Penélope o las trampas del amor*. Nau Llibres. Valencia.
- AMORÓS, C. (1997): *Tiempos de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Ed. Cátedra. Madrid.
- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (2005): *Triunfantes perdedoras*. Ed. Graó. Barcelona. (En prensa).
- AUGER, L. (1992): *Ayudarse a sí mismo aún más*. Ed. Sal Terrae. Bilbao.
- BACH, E. (2004): *Lo más cerca posible. Bases para una educación afectiva y sexual sana*. Cisspraxis. Barcelona.
- BÁRCENA, F. y Otros (1999): *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- BARRAGÁN, F. (1991): *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Ed. Paidós.
- BEARE, H. et al. (1991): *Creating an Excellent School. Some New Management Techniques*. Routledge Education. London.
- BECK, A.T (1976): *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. New York.
- BOLIVAR, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- BUSH, T. (1986): *Theories of Educational Management*. Paul Chapman Publishing. London.
- CASADO, J.M. (Cord.) (2004): *Desaprendizaje organizativo*. Ariel. Barcelona.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000): *Teoría de los sentimientos*. Ed. Tusquets. Barcelona.
- CERULNICK, N. (2000): *Los patitos feos*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- COLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- COLEMAN, D. (2000): *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.

- CORTINA, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Anaya/Alauda. Madrid.
- CREMADES, R. (1999): *Nadie olvida a un buen maestro*. Ed. Espasa Calpe. Madrid.
- DÍEZ NAVARRO, M.C. (2004): *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Ed. Graó. Barcelona.
- ELLIS, A. (2003): *Ser feliz y vencer las preocupaciones*. Ed. Obelisco. Barcelona.
- ELZO IMAZ, J. (2004): La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro. En *Actas del II Congreso "La familia en la sociedad del siglo XXI*. Fundación de ayuda contra la drogadicción. Madrid.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1988): *El malestar docente*. Ed. Laia. Barcelona.
- ETKIN, J. R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. McGraw Hill. Madrid.
- FELDMAN, J.R. (2002): *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?* Ed. Narcea. Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. VILLOSLADA, E. y FUNES, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Ed. Catarata. Madrid.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RAMOS DÍAZ, N. (2002): *Corazones inteligentes*. Ed. Kairós. Barcelona.
- FHEFFER, J. (1993): *El poder en las organizaciones*. McGraw Hill. Madrid.
- FIERRO, A. (2000): *Sobre la vida feliz*. Ed. Aljibe. Málaga.
- FILLIOZAT, I. (2003): *El corazón tiene sus razones*. Ed. Urano. Barcelona.
- FORNER, R. (2004): *La reina que dio calabazas al caballero de la armadura oxidada. Un curso práctico para recuperar la autoestima y descubrir el verdadero sentido del amor*. Ed. Integral. Barcelona.
- GAONA, J.M. (2001): *El síndrome de Eva. Manual práctico para mejorar la autoestima*. Ed. La esfera. Madrid.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción*. Ed. Aguilar. Buenos Aires.
- HANDY, CH. (1988): Cultural forces in schools. En GLATTER, R. y Otros: *Understanding School Management*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- HOPKINS, D. (1989): *Evaluation For School Development*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- HORNO GOICOECHEA, P. (2004): *Educando el afecto*. Ed. Graó. Barcelona.
- JACKSON, PH. W. (1991): *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid.
- JARES, X.R. (2001): *Educación y conflicto*. Editorial Popular. Madrid.
- KELLY, J. (1992): *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- LADISH, L.C. (1999): *Aprender a querer. Hacia la superación de la codependencia*. Ed. Pirámide. Madrid.
- LEGA, L. y Otros (1997): *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Siglo XXI. Madrid.

- LOMAS, C. (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas. Igualdad entre los sexos y coeducación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- OLIVEIRA MALVAR, M. (2000): *La educación sentimental*. Ed. Icaria. Barcelona.
- MACKENCIE, K.D. (1975): *A theory of Group Structures*. Gordon and Breach. London.
- MARC, E. Y PICARD, D. (1992): *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ed. Paidós. Grupos e Instituciones. Barcelona.
- MARÍAS, J. (1993): *La educación sentimental*. Ed. Alianza. Madrid.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para náufragos*. Ed. Anagrama. Madrid.
- MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- MARINA, J.A. y LÓPEZ PENAS, M. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- MARINA, J. A. (2003): De los sentimientos a la ética. En SANTOS GUERRA, M.A.: *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- MARINA, J.A. (2004): *Aprender a vivir*. Ariel. Barcelona.
- MITCHEL, T. R. y LARSON, J. R. (1987): *People in organizations. An Introduction to Organizational Behavior*. McGrawHill. New York.
- MERIEU, PH. (1998): *Frankenstein educador*. Ed. Laertes. Barcelona.
- MEYER, J. Y ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. En *American Journal of Sociology*. N. 83.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*. Ed. Delfín. Bogotá.
- NEILL, A. (1978): *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos. México.
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J.A. (1996): El aula como escenario de la vida afectiva y moral?. En *Revista Cultura y Educación*, nº 3.
- PACKWOOD, T. y TURNER. C. (1988): Hierarchy, anarchy and accountability: contrasting perspectives. An exchange. En WESTOBY, A. (Ed.): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- PALMEN, C. (1996): *La amistad*. Ed. Debate. Madrid.
- PEIRO, J.M. (1990): *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicossociológicas*. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.. Serie Maior. PPU. Barcelona.
- PÉREZ CABANI, M.L. (2001): *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- QUILES, M. J. y ESPADA, J.P. (2004): *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Ed. CCS. Madrid.
- PINKOLA ESTÉS, C. (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B. Barcelona.
- ROSS EPP, J. y WATKINSON, A.M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas hacen a los niños*. Ed. La Muralla. Madrid.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1980): La cárcel de los sentimientos. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 148.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1983): La erosión de la función docente. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 159.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *El sistema de relaciones en la escuela*. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992): Cultura y poder en las organizaciones. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): Perspectiva tridimensional. En ESCUDERO MUÑOZ Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.: *Profesores y escuelas*. Pedagógica. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999): *Yo te educo, tú me educas*. Ed. Sarriá. Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999): *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de centro*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Ed. Morata, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001): *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *No coração da escola*. Ed. ASA. Porto.
- SANTOS GUERRA, M.A. y Otros (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003): *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2004): Invitación al optimismo. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Abril.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2005): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Gobierno de Cantabria. Santander.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum. Buenos Aires.
- SAVATER, F. (1998): *El valor de educar*. Ed. Ariel. Barcelona.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, E. (1999): *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea Ediciones. Madrid.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. The Falmer Press. London.
- SPENDER, D. y SARAH, E. (1993): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- TAW, B.M. (1984): Organizational Behavior: A review and reformulation of the field's outcome variables. En *Annual Review of Psychology*, 35.
- TORREGO, J.C. (2003): *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Madrid.

- TORREGO, J. C. (2004): La gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro. En MORENO OLMEDILLA, J.M.: *Organización y gestión de los centros educativos*. UNED. Madrid.
- TORREGO, J.C. (2004): El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. En *Revista Digital Milenio*. <http://www.gh.profes.net/especiales2>.
- TRIANES TORRES, M.V. y FERNÁNDEZ FIGARES, C. (2001): *Aprender a ser personas y a convivir*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- TYACK, D. (1974): *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- TYLER, W. (1991): *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid.
- WARREN. LITTLE, J. (1990): Teachers as colleagues. En LIEBERMAN, A.: *Schools as collaborative cultures: Creating the future*. The Falmer Press. London.
- WEICK, K. E. (1983): "Letter to the editor". En *Fortune*, 27.
- WOODS. P.E. (1979): Strategies, commitment and identity: making and breaking the teacher role. En BARTON, L. y WALKERS. (Eds.): *Schools, Teachers and Teaching*. Falmer Press, Lewes.
- WYNNE, E. (1989): Developing School Climate. En HOLMES, M. Y WYNNE, E. : *Making the School an Effective Community. Belief, practice and theory in school administration*. The Falmer Press. London.
- YUS RAMOS, R. (2001): *Educación integral* (Tomos I y II). Desclée de Brouwer. Bilbao .

2

ÁMBITO DE ORIENTACIÓN Y MEJORA
DE LA CONVIVENCIA
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL AULAS

Alberto Acosta Mesas

Profesor Titular de Psicología Experimental de la Universidad de Granada

ÁMBITO DE ORIENTACIÓN Y NUEVAS
TECNOLOGÍAS
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Antonio Gutiérrez Gay

Orientador del IES “Alhajar” de Pegalajar (Jaén)

ÁMBITO DE ORIENTACIÓN EN OTRAS COMUNI-
DADES DE ESPAÑA
UNIDADES DE ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMA-
RIA DE CASTILLA LA MANCHA

María Nieto Gallardo

Orientadora en C.E.I.P. de Navahermosa (Toledo)

Ponencias Marco

Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares

Alberto Acosta Mesas

Dpto. Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento
Universidad de Granada

Se expone un marco teórico sencillo en el que pueden ubicarse la mayoría de las actividades que favorecen la convivencia. Sus pilares son la gestión democrática de normas, la regulación de conflictos, la educación en sentimientos, y la educación en valores. Además, se incluyen algunas reflexiones para mejorar la utilización de las actividades sobre normas, conflictos y sentimientos como recursos de convivencia, y se comenta el protagonismo del orientador u orientadora en esta tarea.

Cualquier intervención --sea escolar, médica, psicológica, etc.-- debe apoyarse en un marco teórico de referencia que proporcione significado a los objetivos a corto, medio y largo plazo que queremos alcanzar, y a los medios y recursos que ponemos en juego para su logro. En el caso de la convivencia escolar y de la regulación de conflictos, la clarificación conceptual es imprescindible. Entendemos que: (1) convivir requiere compartir normas, actitudes, valores y objetivos de grupo; (2) los conflictos son habituales en cualquier colectivo y deben ser utilizados para el afianzamiento de las partes en conflicto y del propio grupo; y (3) los sentimientos siempre acompañan las relaciones interpersonales, sean estas de

convivencia o de conflicto, y determinan nuestro comportamiento. Los pilares de la convivencia, por tanto, deben construirse en torno a actividades de gestión democrática de normas, de regulación amigable de conflictos, de educación en sentimientos, y de educación en valores. Este marco teórico, que describimos a continuación, es muy sencillo, pero tiene la enorme ventaja de poder incorporar la mayoría de las actividades que se desarrollan en los centros escolares, además de sintonizar bien con algunos programas de intervención globales que se han desarrollado (por ejemplo, Ortega, 1999, 2001; Trianes, 1996, 2001).

Convivencia, conflictos y sentimientos

¿A qué nos referimos cuando hablamos de convivencia?

Es un hecho biológico y psicológico reconocido que la maduración del niño o de la niña en el momento de nacer es muy restringida, y que sólo con el paso de los años se puede alcanzar el nivel de

destrezas y competencias necesario para sobrevivir y adaptarse eficazmente a las demandas del entorno físico y social. El ser humano, especialmente en esas edades tempranas, necesita de sus progenitores o de otros individuos de la especie para lograr su independencia y autonomía. Posteriormente, alcanzada ya ésta, va a continuar necesitando del grupo para afianzarse personalmente. Cualquier aproximación conceptual a la convivencia requiere asumir que los humanos somos seres sociales a los que resultan consustanciales las relaciones interpersonales.

El término *con-vivencia* describe la realidad física de vivir en compañía de otro u otros o de cohabitar con ellos. Pero su significado incorpora también las propias consecuencias psicosociales de ese hecho. Viviendo con los demás, maduramos, nos socializamos, incorporamos los productos culturales, colaboramos en las tareas colectivas y tenemos oportunidad de alcanzar nuestras metas más existenciales. Además, al mismo tiempo que acontece todo lo anterior, vamos incorporando las normas, las reglas de acción, las habilidades de relación, las actitudes, los valores y los preceptos que regulan nuestras interacciones sociales. También, nuestras propias metas y objetivos se van configurando en el entorno grupal, de manera que, en la mayoría de nosotros, además de los intereses específicos e individuales, están presentes los colectivos. Cuando hablamos de *convivencia nos referimos al seguimiento de esas normas y al empeño que ponemos en el logro de los objetivos colectivos*, que en muchos casos están indisolublemente unidos a los personales.

Asumir lo anterior no impide reconocer que los grupos humanos son muy diversos y heterogéneos, es decir, se conducen con modos normativos y compromisos variados. Algunos son

muy singulares, mientras otros son más amorfos. Unos perduran en el tiempo, pero otros son efímeros. En unos casos tienen disponibles reglamentos explícitos para regular la interacción entre sus miembros, en tanto que otros se ayudan de convenciones implícitas. Sea como fuere, el hecho real es que nuestro comportamiento siempre está ubicado en algún tipo de grupo (familia, amigos, vecinos, paisanos, compañeros de clase o de trabajo, espectadores, auditorio, viajeros, etc.) o, de manera más específica, en sus reglas de interacción y metas, aunque no siempre sean explícitas, o el grupo no perdure más allá, por ejemplo, de la asistencia a un espectáculo. Por otro lado, conviene tener presente que nuestro nivel de implicación personal con todos los grupos a los que pertenecemos (familia, barrio, ciudad, comunidad autónoma, país, colegio, club deportivo, parroquia, ONG, etc.) no es equivalente. Somos miembros de algunos porque queremos o, incluso, hemos sido protagonistas de su creación, pero pertenecemos a otros sin haberlo decidido. No es extraño que, en este último caso, las relaciones entre los miembros del grupo sean menos intencionales y más superficiales.

Independientemente del tipo de grupo de que se trate, sin duda, la convivencia es más fácil cuando sus miembros se conocen y tienen confianza mutua. Compartir las normas y los objetivos del grupo garantiza su estabilidad y cohesión pero, si se añaden unos buenos lazos afectivos entre sus miembros, el clima social resulta especialmente fortalecido. Por ello es importante, sobretudo en los momentos iniciales de la configuración de un grupo, crear condiciones que faciliten la comunicación cálida entre sus miembros. Además, si el grupo se prolonga en el tiempo, conviene revitalizar su marco normativo y

el compromiso de sus miembros con las metas colectivas realizando actividades específicas en unas condiciones temporales y físicas adecuadas (a veces, preparando encuentros en lugares recogidos y apartados de las demandas cotidianas). La amistad y la confianza mutua entre los pertenecientes a un grupo, así como su buen clima social favorecen el logro de los objetivos en que está comprometido y son aspectos fundamentales para su prolongación temporal.

También es importante constatar que tras cada norma subyace un valor. Son los valores compartidos del grupo los que están comprometidos en su marco normativo. Desde el valor de la salud incorporamos reglas de acción que favorecen la higiene y la limpieza, desde el de la igualdad garantizamos en modo normativo los derechos y deberes de los colectivos educativos, desde el de la paz favorecemos el comportamiento pacífico. Las normas y los valores están tan estrechamente relacionados que las actuaciones sobre ambos tienen que ser paralelas y simultáneas.

¿Qué ocurre cuando no se respetan las normas ni se persiguen los objetivos colectivos? ¿Cuándo surgen los conflictos interpersonales?

Aunque habitualmente prevalecen en nosotros las actitudes y los objetivos del grupo, en circunstancias o momentos particulares, normalmente de modo coyuntural, los intereses individuales, que no son compartidos por los demás miembros del grupo, resultan especialmente relevantes. En esos casos no es extraño que no se respeten las normas, aunque habitualmente las aceptemos y defendamos. Son

situaciones en las que nos distanciamos del propio grupo o de alguno de nuestros compañeros, y para regresar y reubicarnos en lo colectivo debemos hacer un esfuerzo. Como hemos afirmado antes, la convivencia requiere compartir normas y objetivos, pero es verdad que en todo momento nos acompañan innumerables intereses y metas. A veces, los particulares nos impiden colaborar en el logro de los colectivos. El marco normativo del grupo, con sus correcciones, puede ayudar a que los conflictos se alivien con relativa prontitud.

Debemos aceptar, no obstante, que ningún listado de normas, por muy exhaustivo que sea, puede impedir que surjan conflictos, pues dentro de lo legítimo caben comportamientos e intereses incompatibles. En numerosas circunstancias, manteniéndonos en el respecto a las normas y en el esfuerzo por el logro de los objetivos de grupo, puede ocurrir que sus miembros tengan planteamientos diferentes sobre un asunto. Se trata de situaciones en que el comportamiento o actitud de ambas partes es legítima, se adecua a las normas y objetivos del grupo, pero es incompatible. Tanto en las circunstancias descritas en el párrafo anterior como en las expuestas en este surge el conflicto. Lo que ocurre es que, en el primer caso, el marco normativo ayuda a su regulación, mientras que, en el segundo, no está presente una guía de regulación estrecha y tendremos que apoyarnos, para dar una salida adecuada, en el entramado de valores del grupo. En ambos casos, no obstante, *nuestros intereses momentáneos o más duraderos y estables, entran en colisión, chocan, topan contra los de otro individuo de mi grupo o contra los de otro grupo.*

En todos los grupos suelen aflorar situaciones en que las relaciones entre alguno o algunos de sus miembros son

conflictivas. El conflicto no es algo ajeno a la convivencia, sino una parte fundamental de ella. *Una convivencia no conflictiva en términos absolutos es imposible.* Además, no sería conveniente, pues nos negaríamos a nosotros mismos muchas libertades y las posibilidades de cambio y desarrollo social. Los objetivos, metas y valores de los grupos pueden cambiar de unas épocas a otras, pueden tener matices distintivos en los diferentes colectivos sociales, y pueden cambiar en un mismo individuo en momentos o circunstancias distintos. Los conflictos afloran incluso en grupos caracterizados por unas relaciones especialmente cálidas y estrechas entre sus miembros como son la familia o la pandilla. Además, *per se* no es negativo. No son deseables sus salidas pasivas y agresivas, pero las negociadas y cooperativas resultan especialmente valiosas para afianzar una relación y cohesionar un grupo. Si se logra que un colectivo utilice los conflictos desde esta perspectiva constructiva, su clima social se mantendrá positivo.

Cualquier plan que favorezca la convivencia debe ocuparse de instruir a sus miembros para que encaren de manera constructiva los conflictos que surgen entre ellos. Las normas son un recurso instrumental que alivian y despejan los posibles conflictos, pero no son un recurso suficiente. Además, debemos estar preparados para responder de manera cooperativa y negociada a las incompatibilidades de intereses que puedan surgir en el grupo.

Convivencia, conflictos y sentimientos.

Las relaciones de convivencia y de conflicto siempre van acompañadas de numerosos núcleos sentimentales. Nuestras relaciones interpersonales nos llevan a sentirnos alegres o desdichados, orgu-

llosos o avergonzados, temerosos o esperanzados. *Lo sentimientos inundan nuestras relaciones sociales, están determinados por lo que acontece en ellas y, al mismo tiempo, determinan la manera de relacionarnos con los demás.*

Cuando nos damos cuenta que otra persona no respeta las normas o los valores del grupo, o cuando entendemos que alguien no coopera o colabora para el logro de los objetivos colectivos nos sentimos enfadados o indignados. Si el grupo no alcanza sus metas podemos sentirnos ansiosos o abatidos. Si logra éxitos nos congratulamos y alegramos. El grupo crea héroes y puede colaborar en que algunos individuos se sientan estigmatizados. En cualquier circunstancia en que nuestros intereses estén en juego o se vean comprometidos, surgen las emociones. No es extraño, entonces, que las situaciones de convivencia o de conflicto vayan acompañados de numerosos núcleos sentimentales como la alegría, la dicha, la ira, la ansiedad, la tristeza, etc. Las emociones y sentimientos, siguiendo la metáfora de Marina (1996), surgen como un balance sentimental que *nos informa del logro de nuestros objetivos* más existenciales, y no debemos olvidar que muchos de esos objetivos están claramente configurados por nuestro entorno social y cultural.

Pero la importancia de las emociones en las relaciones interpersonales hay que situarla también en la manera en que las influyen. Una vez que surgen, *las emociones van acompañadas de importantes cambios corporales, de modos de interpretar la realidad, y tendencias de acción vigorosas.* Todos estos elementos, además de proporcionarnos una información valiosa de lo que está aconteciendo, determinan nuestras acciones y comportamientos en la situación interpersonal. La alegría favorece nuestra efusividad y afán por comunicar a los demás nuestros éxitos, la tristeza nos lleva a la falta de acción y al aislamiento, el miedo

nos lleva a la huida, la ira favorece el ataque, etc. Es decir, las emociones surgen en numerosas circunstancias interpersonales e influyen de manera estrecha nuestro modo de conducirnos en ellas. En momentos de convivencia en los que alcanzamos nuestros objetivos las vivencias de alegría o dicha nos informan de esos logros y nos indican que nuestro esfuerzo ha dado frutos. Además, su efusividad nos proporciona energía y vigor. En situaciones de conflicto, la ansiedad, el miedo, la ira, etc. nos señalan que nuestras metas se ven en peligro o están siendo obstaculizadas por alguien. *Las tendencias hacia a la huida o al ataque que acompañan esas emociones determinan las posibles estrategias de regulación del conflicto.* Realmente éstas últimas y la propia regulación emocional están estrechamente relacionadas. Por eso, cuando se instruye para dar salidas constructivas a los conflictos es importante ocuparse de los sentimientos de las partes, y los planes de actuación para favorecer la convivencia también necesitan incorporar la educación en sentimientos.

Debemos tener presente, además, que la propia regulación afectiva se apoya en las convenciones sociales y los valores del grupo. La interpretación de un evento como amenazante o seguro, como humillante o halagador, como transgresor o virtuoso, etc. está estrechamente relacionado con el aprendizaje social. La inhibición de la huida, del ataque o su lanzamiento definitivo; el freno de la soberbia, de la fatuidad o su manifestación desaforada; la potenciación del propio comportamiento solidario o la necesidad enfermiza de nuevas posesiones, etc. están mediadas por los valores del propio grupo social. Antes hemos afirmado que los desarrollos normativos se sustentan en el entramado de valores de un grupo. Ahora subrayamos que ese entramado de valores proporciona cauces de regulación afectiva.

En modo de resumen del marco teórico expuesto podemos afirmar que convivir implica compartir normas, actitudes, valores, proyectos, metas, objetivos y poner empeño en su afianzamiento. Los conflictos son inherentes a la convivencia, pues coyuntural o crónicamente pueden surgir diferencias en los valores, objetivos o metas entre los individuos de un grupo o entre distintos grupos. Lo importante es que los asumamos con naturalidad, de manera constructiva y aprendamos a resolverlos de manera amigable. Por otro lado, las relaciones de convivencia y de conflicto siempre van acompañados de sentimientos, los cuales en muchos casos determinan nuestro comportamiento. Nuestro sistema educativo se enfrenta al reto de transmitir y afianzar las normas y los valores que nos hemos dado socialmente, instruir en la regulación amigable de conflictos, y educar en sentimientos con el fin de favorecer las relaciones interpersonales. En el apartado siguiente comentamos la relevancia educativa que tienen cada uno de estos pilares de la convivencia y reflexionamos sobre la manera en que se construyen en los centros escolares.

Desarrollo de actividades que favorecen la convivencia

Gestión democrática de normas

Es importante que el centro disponga de unas normas sencillas, comprensibles, funcionales y suficientemente exhaustivas para que todos los elementos de la comunidad educativa tengan claro lo que se espera de ellos y el objetivo en que están comprometidos. Por otro

lado, especialmente en el inicio de curso, esas normas deberían ser difundidas para que se conozcan. Un pequeño librito puede ayudar en esta tarea. Lo habitual es que se difundan incorporando también las correcciones que se aplicarán en caso de incumplimiento. Además, también es importante que cada clase participe y gestione algunas normas distintivas (con sus correcciones) de acuerdo con sus peculiaridades, intereses, problemas particulares, etc. Su objetivo es potenciar la conciencia de grupo, de colectivo comprometido en el logro de asimilar conocimientos, afianzar destrezas y valores, y conseguir la cooperación de todos los individuos el grupo en la consecución de tales fines.

Las normas de convivencia de clase deben generarse desde actividades cooperativas del propio grupo-clase, y es importante que sean útiles para aliviar los problemas o dificultades que tiene el grupo para alcanzar sus metas y compromisos. Dos aspectos fundamentales de la gestión de estas normas son la incorporación de correcciones y su seguimiento. Debemos trabajar las normas incorporando correcciones educativas. Sin ellas, la utilidad de las propias normas es muy restringida. Es importante que éstas sean graduadas y se correspondan con la frecuencia de reiteraciones de incumplimiento. En el extremo de dicha graduación conviene dejar abiertas las correcciones para que, por ejemplo, el Dpto. de Orientación, el Tutor de Convivencia, etc. puedan intervenir de manera flexible, pues tantas reiteraciones suelen ser habituales en miembros del grupo que no terminan de ubicarse bien en él o están rodeados de circunstancias sociofamiliares difíciles. Por otro lado, el seguimiento sistemático de las normas, así como de las correcciones, es lo que nos informa de su utilizad y del nivel de cohesión del propio grupo, así como de los comportamientos que necesitan fortalecimiento.

Desde una perspectiva institucional, es recomendable que el Centro desarrolle y particularice los marcos legislativos de referencia como la LOGSE, LOCE, LOE, el Decreto de Derechos y Deberes del alumno, etc. adaptándolo a la casuística del propio centro. En esta tarea es importante elaborar de modo específico el Proyecto de Centro, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, las actividades de la Comisión de Convivencia del Centro, etc. También es importante considerar si conviene institucionalizar figuras como las del Tutor de Convivencia, la Comisión de Convivencia de Clase, o algún servicio de Mediación. Se trata de utilizar los recursos normativos institucionales para dinamizar, favorecer, prevenir, mejorar, o resolver las situaciones de convivencia (o de conflicto) que tienen lugar en nuestros centros.

¿Se desarrollan bien las actividades de gestión de normas en los centros escolares? Conviene mejorar su eficacia teniendo como referente los desarrollos de la propia psicología sobre el control instrumental del comportamiento y para ello es fundamental el protagonismo de los Dptos. de Orientación. Algunas llamadas de atención:

1. Desde una perspectiva institucional, en muchos centros hay que hacer un esfuerzo, pues parecen existir vacíos normativos o, en caso de que existan reglas de actuación, éstas no se aplican con sistematización. Por ejemplo, no es extraño que los miembros de un Claustro de Profesores procedan de modo heterogéneo cuando un alumno llega tarde a clase, no ha realizado las tareas escolares del día anterior, ha insultado a un compañero, etc. Algunos profesores pueden enviar al alumno a Jefatura de Estudios, mientras otros no aplican ninguna correc-

ción; unos realizan las anotaciones en el parte de incidencias, mientras otros llaman a los padres. El trabajo en gestión de normas, en muchos casos va a requerir una coordinación más estrecha entre los equipos educativos. Incluso, en algunos casos, puede hacer necesario la revisión del ROF. Desde luego, cualquier centro debería proporcionarse unos protocolos de actuación para ser aplicados de modo habitual cuando las normas de centro no se respetan. Dentro de esos protocolos deberían establecerse de modo claro los diferentes pasos a seguir, dependiendo de la gravedad de los hechos y de las posibles reiteraciones. La cadena de intervención debería contemplar los abordajes sucesivos del Profesor → Tutor → Jefatura de Estudios → Comisión de Convivencia. En las etapas finales de la cadena podrían utilizarse recursos adicionales como el Tutor de Convivencia o la Institución de Mediación. No se debe colapsar la Jefatura de estudios por problemas de convivencia sin que antes el profesor y/o el tutor intenten dar una respuesta adecuada.

2. En la mayoría de los centros escolares, al inicio de curso, se divulgan las normas de centro, e, incluso, en muchas clases se acuerda el seguimiento de ciertas reglas de comportamiento. Sin embargo, es muy frecuente que no se contemplen correcciones, también, consensuadas y educativas, que puedan ser aplicadas cuando las normas no se respetan. Un marco normativo que no incorpore correcciones tiene una eficacia dudosa.
3. Otro aspecto que no se cuida en muchos centros escolares es el seguimiento de las normas y sus correcciones. Una vez que se han acordado algunas normas, el grupo-clase no se

proporciona estrategias y recursos para su seguimiento. Sin hacer el seguimiento, lo cual requiere recordar y tener presentes las normas en todo momento, tener conciencia de grupo de manera permanente, la utilidad de las propias normas es muy restringida. En este seguimiento, además, debe colaborar todo el Equipo Educativo.

4. Las normas suelen ser muy eficaces para aliviar problemas de disciplina, especialmente tras la fase de elaboración, pero dejan de serlo cuando se baja la guardia, dejamos que se apague el sentido de las normas en la convivencia. De vez en cuando, en los inicios de trimestre o en momentos en que su incumplimiento sea patente conviene hacer pequeñas sesiones de revitalización y concienciación de su relevancia. Igualmente, cuando se sigan de modo habitual, debe usarse la felicitación para tomar conciencia de ello.

Resolución de conflictos

Cuando nos ocupamos del marco teórico general, comentamos que los conflictos forman parte de la convivencia. El objetivo educativo no debe ser impedir que afloren sino darles una salida constructiva: aprovecharlos para el progreso, para el afianzamiento del grupo y de sus individuos. Una tarea fundamental es superar la visión negativa del conflicto. No es extraño que en momentos de incompatibilidad de intereses surjan temores y ansiedades, y que se interpreten las salidas o soluciones al conflicto en términos de vencedores y vencidos, con el desgarramiento afectivo que ocasiona. A pesar de ello, la intervención psicológica demanda el uso del conflicto como una oportuni-

dad para madurar, para crecer individual y colectivamente. Nuestros intereses chocan con los de otra persona y esa confrontación debemos utilizarla para darnos cuenta que *no somos el ombligo del mundo*, que otros pueden tener objetivos diferentes a los nuestros y también tienen derecho a defenderlos, que siempre hemos de mantener el equilibrio entre la defensa de nuestros derechos y el respeto de los ajenos. Las situaciones conflictivas pueden ser utilizadas para ampliar nuestro conocimiento de la realidad interpersonal inmediata y para mejorar nuestras destrezas de regulación emocional (para ampliar estas ideas puede consultarse, Acosta, 2004).

El conflicto no es un mal absolutamente demoníaco, sino un síntoma de que algo no satisface a todos, de que probablemente algo no funciona correctamente. No es tanto la señal de un desastre irremediable como la indicación de que algo debe optimizarse. Algunos piensan que se necesita el conflicto para progresar y que es algo necesario e inherente a la naturaleza humana. Es necesario que aparezcan desacuerdos y diversidad de opiniones para que el diálogo democrático pueda orientarse de verdad en una dirección constructiva. Los conflictos pueden ser una oportunidad de desarrollo personal, de mejora de la convivencia y de optimización institucional.

El problema no es la presencia de conflictos, sino lo que hacemos cuando aparecen, la respuesta que les damos. Si ante un conflicto adoptamos una actitud de reto y nos comprometemos en su resolución razonable y de progreso, sin vencedores ni vencidos, el conflicto puede llevarnos a sentimientos de afianzamiento personal y de auto-estima. Si, por el contrario, adoptamos actitudes agresivas e intransigentes que no respe-

tan ni tienen en cuenta la opinión del contrario, podremos, quizás, saborear el amargo sentimiento asociado al vencer sin convencer, al salir airoso de la situación por nuestra posición de poder, pero ese éxito no siempre nos afianzará personal y socialmente.

Las *actividades* que favorecen la regulación amigable de conflictos pretenden que nuestros/as alumnos/as aprendan que en el ámbito interpersonal *la verdad no es única*, que cada uno/a tenemos la nuestra y todas ellas son legítimas. Por otro lado ilustran que *el coste social de una salida agresiva es considerable*, mientras que el manejo asertivo de la relación conflictiva nos ofrece superiores garantías de afianzamiento personal sin riesgo de desaprobación social. Junto a todo esto, es fundamental *favorecer la empatía* y las *estrategias de solución de problemas eficaces*.

¿Se desarrollan bien las actividades de regulación de conflictos en los centros escolares? Habitualmente se abordan los conflictos cuando surgen, pero no suele estar presente el objetivo continuado de crear una cultura de paz que garantice las soluciones negociadas y cooperativas. Para ello, de nuevo, es imprescindible el concurso del Dpto. de Orientación. Algunas reflexiones:

1. Es poco habitual que los centros escolares desarrollen de modo sistemático y continuado actividades que favorecen la resolución de conflictos amigable. Más bien, se abordan los conflictos de modo puntual, cuando se producen, pero sin crear en el centro una cultura de respeto hacia las diferentes posiciones que pueden adoptarse sobre una temática o un asunto, que encare las incompatibilidades con optimismo y en positivo para el afianzamiento de las partes y del propio grupo, que reconozca el

valor y el coraje de quien resuelve las diferencias desde la negociación. *Sin sistematizar y dar continuidad a estas actividades es difícil romper con la cultura del individualismo, la competitividad, la prepotencia, etc.* que está presente en muchos medios de comunicación, en muchos entornos familiares, y en numerosos centros escolares.

2. En nuestro entorno social está de moda la mediación como una estrategia válida de resolución de conflictos. Realmente, la literatura nos dice que es una técnica eficaz y enriquecedora, pero no olvidemos que su bondad no está garantizada de modo absoluto. *Si no se utiliza en el contexto de una cultura de paz, que respeta y valora la diversidad, su bondad queda dramáticamente reducida.* La mediación no es una panacea. En las actividades que favorecen la convivencia no existen remedios absolutos. Se trata de un recurso más que puede ayudar a aliviar conflictos, pero no es aplicable en todas las relaciones conflictivas. Desde luego, no es recomendable en situaciones en que se transgreden normas o disposiciones legales. Por otro lado, no olvidemos que *muchos compañeros y muchos alumnos nos demandan arbitraje, no mediación.*
3. *Desarrollar actividades que favorecen la resolución de conflictos no es incompatible con la aplicación de normas y correcciones.* Es importante que nuestros alumnos aprendan y afiancen destrezas de negociación y cooperación, pero es igualmente deseable que se den cuenta que en todo momento deben responder de sus actos, se les va a exigir responsabilidad de sus acciones. En algunos casos, esa responsabilidad se les puede exigir en modo de correctivo. En cualquier caso, la aplicación de las correcciones no es

incompatible con el entrenamiento de las destrezas de empatía y de la educación en valores que se requiere para la resolución de conflictos amigable.

Educación en sentimientos

En nuestro marco conceptual hemos comentado que la convivencia y los conflictos siempre van acompañados de sentimientos, y que éstos, una vez activados, determinan lo que pensamos, lo que hacemos, y cómo afianzamos o rompemos la relación interpersonal. Afortunadamente, la psicología y las neurociencias durante las dos últimas décadas han progresado mucho en la comprensión de los procesos afectivos y emocionales, y esa acumulación de conocimientos nos puede orientar en el desarrollo de actividades de educación en sentimientos.

Suele entenderse que las emociones y sentimientos están mediados por una serie de procesos expresivos, autonómico-visceral, neurofisiológicos, de valoración (*appraisal*), y de regulación (Acosta, 2003). *Educación en sentimientos requiere incorporar en modo de actividades la relevancia de cada uno de ellos con el objetivo de dar sentido pleno a las vivencias afectivas.* Numerosos estudios sugieren que el *arousal* periférico es un componente relevante de los estados emocionales y modula su intensidad. Educar para el control de cuerpo a través de la respiración y la relajación muscular nos ayuda a ajustar la intensidad de nuestras vivencias afectivas. Igualmente, la acumulación de investigación muestra que la valoración determina la cualidad emocional de lo que sentimos y su significado. Educar en el uso flexible y adaptado de las dimensiones de valoración garantiza una importante flexibilidad en los encuen-

tros interpersonales y el uso eficaz de los aprendizajes culturales. Las neurociencias han puesto de manifiesto que, por defecto, nuestro funcionamiento mental se apoya en automatismo y que las reacciones afectivas tempranas están lanzadas por esos mecanismos involuntarios localizados en estructuras límbicas. Junto a ellos, los procesos controlados, localizados en zonas neocorticales, proporcionan más flexibilidad a nuestros mecanismos adaptativos. Educar para aceptar los automatismos biológicos y sacar provecho de nuestras estructuras de control neocortical favorece nuestra auto-afirmación y garantiza nuestra proyección hacia el futuro. Por último, numerosos estudios realzan el valor comunicativo de las emociones y su gran utilidad en las relaciones interpersonales. Educar para identificar y expresar emociones maximiza la eficacia de nuestros recursos comunicativos.

Nuestro comportamiento está determinado por todo este tipo de procesos emocionales. Habrá individuos especialmente sensibles a su activación corporal y con pocas destrezas de control que, en situaciones de tensión, necesitarán aliviarla dando voces, levantándose de la silla, amenazando con los brazos, etc. Otras, por el contrario, pueden disponer de recursos para controlar su corazón, su respiración, sus músculos, etc. y los utilizan para rebajar la intensidad de sus sentimientos. Algunas personas interpretarán la situación de conflicto como humillante y ofensiva y entenderán que alguien quiere agraviarles. Es probable, entonces, que dirijan su ira contra ella. Pueden, incluso, comportarse agresivamente, si no controlan bien su cuerpo. Otras, sin embargo, en esa situación puede que se asusten. Se dan cuenta que la otra parte puede ocasionarles daño en grado tan extremo como para no arriesgarse y, entonces, pueden rehuir el

enfrentamiento. Aparcan sus derechos o sus creencias o sus metas y se retiran de la situación. En el ámbito expresivo también existe gran variabilidad. Algunos aprenden rápidamente a detectar señales de miedo, de vergüenza, de bienestar, etc. en sus interlocutores, mientras otros tienen unos recursos de empatía tan pobres que son incapaces de recoger y dar significado a esa información. Igualmente, algunos son enormemente expresivos y comunican eficazmente sus sentimientos a los demás, mientras otros inhiben continuamente sus expresiones y entorpecen la comunicación. Posiblemente, todas esas diferencias estén relacionadas con numerosas experiencias previas y con la huella que dejan en el funcionamiento neurofisiológico.

Desde nuestra perspectiva, siguiendo la propuesta de Mayer y Salovey (1997) la educación en sentimientos, debería incluir el reconocimiento de emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás, el significado de los núcleos emocionales más distintivos, la dinámica que se establece entre ellos, y su regulación. Por supuesto, siempre deben adaptarse a la edad del alumnado y a su problemática.

¿Se desarrollan bien las actividades de educación en sentimientos en los centros escolares? Posiblemente se realizan pocas actividades y, desde luego, no de manera sistemática. De nuevo, el asesoramiento del Dpto. de Orientación resulta fundamental. Pocos profesionales del centro estarán tan capacitados como el orientador o la orientadora para desarrollar estas actividades. Algunos comentarios.

1. Nuestra formación no favorece el desarrollo de este tipo de actividades, y nuestro entorno cultural nos hace creer que las emociones y los

sentimientos son poco manejables, poco educables. Al fin y al cabo, creemos que forman parte de lo pasional, lo cual de inmediato se contrapone a lo racional. *Creemos que lo racional es manejable y educable, mientras que lo afectivo es involuntario.* A nuestros alumnos les ocurre igual. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Es verdad que las emociones y los sentimientos incluyen procesos automáticos, que acontecen sin que nos demos cuenta. Pero, no es menos cierto que todos reconocemos que tenemos cierto nivel de control sobre nuestras reacciones afectivas. ¿Acaso no sabemos que relajándonos corporalmente atenúamos nuestros enfados, miedos y tristezas? ¿No hemos aliviado la culpa pidiendo perdón? Por supuesto que podemos regular nuestros afectos y sentimientos. Nuestros alumnos deben saberlo y se les debe ayudar a afianzar destrezas de control sobre sus propios sentimientos.

2. Si se parte de las suposiciones anteriores, no es extraño que *no escuchemos* nuestros sentimientos, que no les asignemos utilidad para dar significado a nuestro entorno. Desde la creencia de que sólo son importantes los pensamientos, es fácil ignorar nuestros afectos. Sin embargo, la psicología actual ha puesto de relieve que nuestros comportamientos y las acciones de los demás adquieren pleno sentido cuando las situamos en los estados emocionales que los median. Además, *la construcción de significados emocionales en las situaciones interpersonales garantiza la empatía* y esta es fundamental en la resolución de conflictos y la comunicación interpersonal. Aunque no es fácil, el profesorado y las familias deberían

favorecer un acercamiento a la realidad que incorpore también las propias vivencias y sentimientos, además de lo racional.

3. Por último, debemos caer en la cuenta que las actividades de educación en sentimientos se pueden incorporar fácilmente de modo transversal en asignaturas que incorporan contenidos de literatura, historia, ética y filosofía, música, plástica, educación física, etc. Sin embargo, no es habitual que el profesorado esté motivado y se sienta capaz de realizar esta tarea.

Reflexiones finales

Queremos finalizar con alguna reflexión adicional, que surge desde la experiencia acumulada a lo largo de varios años de colaboración con centros escolares, y puede ser de utilidad para quien quiera incorporar planes sistemáticos de actuación para favorecer la convivencia en un centro escolar.

A veces se publican en los medios de comunicación noticias relacionadas con algún episodio de agresión o de violencia en un centro escolar. Quizás, lo que se nos está intentado sugerir desde ella es que la convivencia en nuestros centros es nefasta. Desde el marco teórico que hemos descrito no deberíamos deslizarnos hacia esa conclusión, pues las observaciones relevantes sobre el estado de convivencia deben ser necesariamente variadas. Si queremos alcanzar una impresión adecuada deberíamos obtener información sobre el seguimiento de normas y correcciones, valores presentes en el grupo, salidas agresivas (frecuencia de agresiones) y pacíficas (frecuencia de comportamiento prosocial) a los conflictos, clima social, estructura del

grupo, habilidades socioemocionales, etc. Situar en términos de contrarios violencia y convivencia no es riguroso. En cualquier caso, es muy recomendable que el centro disponga de información precisa respecto a su estado de convivencia, pues estos datos deben ser utilizados para diseñar estrategias de actuación que mejoren sus pilares.

Habitualmente, un centro escolar no dispone de recursos para ocuparse sistemáticamente y al mismo tiempo de todas las facetas de la convivencia, pues como hemos descrito que son múltiples y variadas. Por ello, con realismo, debemos iniciar nuestras actuaciones en aquellos aspectos (normas, conflictos, sentimientos, etc.) en los que disponemos de recursos suficientes. Con posterioridad, de modo progresivo, ya se irán incorporando otras actividades que cubran facetas adicionales. No debemos perder de vista que los centros escolares mantienen unas estructuras excesivamente rígidas y ello no facilita la incorporación de actividades de convivencia. Es difícil establecer huecos horarios para dar acogida a actividades de este tipo. Más difícil resulta aún habilitar tiempo y espacio para la necesaria coordinación entre tutores, equipos educativos, familias, etc. Es importante que el Centro escolar, desde las decisiones del Claustro y del Consejo Escolar, se proporcione la flexibilidad en contenidos, espacios y tiempos que haga posible la incorporación sistemática de las actividades de convivencia.

Tampoco conviene iniciar las actuaciones sistemáticas con el objetivo mimético de replicar lo que han logrado hacer en otro centro o con la exclusiva intención de aplicar un programa de habilidades sociales, de inteligencia emocional, de educación en valores, etc. que se ha publicado. La manera en

que se han implementado con eficacia las actividades en un centro puede no ser trasladable a otro. Cada centro tiene sus peculiaridades en cuanto a profesorado, familias y alumnado; dispone de recursos diferentes; y cuenta con problemáticas distintas. Lo importante es que el plan de actuación se diseñe para encarar esas particularidades. Manteniendo vigente un marco conceptual como el que hemos revisado, las experiencias de otros centros, sus figuras institucionales innovadoras, los numerosos programas de actividades publicados, etc. deben considerarse más un recurso instrumental que un plan de actuación cerrado.

Por último, resaltar un aspecto fundamental de cualquier actuación educativa. El éxito de nuestra intervención estará garantizado si nos implicamos con optimismo e ilusión en ella. Si los equipos educativos, los tutores, el orientador u orientadora, el jefe o jefa de estudios, la dirección de un centro están motivados y creen en la actuación, su éxito está asegurado. Será exigente, requerirá un esfuerzo importante, pero se alcanzará la dicha por el trabajo bien realizado.

Referencias

- Acosta, A. (2003). Resolución de conflictos y regulación de sentimientos. En F. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Acosta, A. (2004) Regulación de conflictos y sentimientos. F. Muñoz y B. Molina (Eds.) *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is the emotional intelligence?. En Mayer & Salovey (eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Book.
- Ortega, R. (1999). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. También está publicado en Madrid: Aprendizaje.
- Trianes, M.V. & Fernández-Figares, C. (2001). Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria. Desclée De Brouwer.

Las nuevas tecnologías en orientación educativa

Antonio Gutiérrez Gay

webmaster@orientared.com

Orientador del I.E.S. Alhajar de Pegalajar (Jaén)

Introducción

Afortunadamente, cada vez somos más los orientadores y orientadoras que abordamos nuestro trabajo apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación. Si bien no somos, ni hemos sido, un colectivo pionero en este campo, empezamos a sacar partido de las ventajas de sistemas tan potentes para la orientación educativa como Internet. La red de redes se perfila como el futuro de muchos ámbitos de la vida y del conocimiento y, posiblemente, también de la orientación educativa.

En el presente texto intentaré aportar algunas ideas prácticas sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la orientación educativa.

1. Claves del uso de las tic por el orientador/a

La utilización adecuada de los recursos tecnológicos en la tarea orientadora esta mediatizada a mi juicio por una serie de claves:

1.1. Conocimientos informáticos previos.

Es absolutamente necesario adquirir los conocimientos previos básicos relativos a informática básica y manejo de sistemas operativos.

1.2. Falta de prejuicios.

Muchos orientadores y orientadoras afirman tener prejuicios con respecto al uso de las nuevas tecnologías para la orientación educativa. En cualquier caso, hemos de tener presente que actualmente este uso está lejos de convertirse en un modelo de orientación y se limita a ser una herramienta más en nuestras manos.

1.3. Apoyo institucional.

Es fundamental contar con el apoyo de las distintas administraciones educativas para integrar estas tecnologías a la orientación. Hemos de recordar la importancia de proyectos como el de los Centros TIC, Internet en el Aula o el Plan Avanza.

1.4. Motivación suficiente para adquirir un equipo

Es fundamental que contemos con equipos informáticos no sólo en nuestro centro de trabajo, sino también en nuestro hogar. Es importante motivar e incentivar a los orientadores y orientadoras para que adquieran un equipo informático propio y para que lo usen.

1.5. Ponerse metas

No se puede aprender todo en un día. Ir poco a poco es muy importante. La constancia y la determinación de unos objetivos adecuados evitará el hartazgo y consiguiente abandono.

1.6. Ser selectivo

No es necesario utilizar todos los recursos tecnológicos a nuestra disposición. Seamos selectivos y utilicemos sólo los que nos parezcan adecuados.

2. Recursos tic. ¿para qué?

Estamos de acuerdo en que el uso de las TIC puede ayudar al orientador/a en su tarea, pero tendremos que especificar esta ayuda.

Sin pretender ser sistemático, ni realizar una clasificación exhaustiva de estos recursos, sí quiero aportar ideas, fruto de mi propia experiencia, que nos puedan ser útiles en nuestro trabajo.

Recursos y técnicas útiles para la orientación, a mi juicio, pueden ser:

- Procesador de textos (MS Word, Openoffice Writer,...) para crea-

ción de informes, plantillas, formularios, etc...

- Bases de datos (MS Access, Openoffice Base,...) para el almacenamiento y manejo de la información y para combinar la información con documentos de texto.
- Organización y digitalización de documentos (OCR)
- Carteles y folletos (MS Publisher)
- Webquest
- Presentaciones (PowerPoint, Openoffice Impress)
- Programas Multimedia e Interactivos
- Buscar en Internet (Google)
- Correo electrónico
- Sitios Web
- Entre otros...

Todas estas herramientas y aplicaciones, y algunas más, hacen de las TIC un medio fantástico para la creación de documentos, la investigación, el trabajo colaborativo y comunicación entre orientadores/as, y más aún si se tienen en cuenta las características de nuestra profesión, especialmente el aislamiento y la dispersión a los que estamos sometidos.

3. Procesadores de texto

Los procesadores de texto son la principal herramienta con la que contamos los profesionales de la orientación en nuestro trabajo. Manejamos

y nos comunicamos mediante textos con mucha frecuencia y es imprescindible manejar adecuadamente estos procesadores.

Permiten:

- Crear informes, actas, formularios, cuestionarios, cartas, etc...
- Permiten combinarse con bases de datos para personalizar y automatizar nuestros documentos.
- Nos facilitan un formato para el intercambio de documentos.

Entre los principales procesadores de texto podemos señalar el Microsoft Word y el Openoffice Writer.

Documentos como informes psicopedagógicos, adaptaciones curriculares, fichas de tutoría, etc... son fáciles de realizar con el procesador de textos.

4. Bases de datos

Las bases de datos nos permiten guardar nuestra información de manera organizada. Una buena base de datos facilita la creación de estadísticas, el análisis de datos, la combinación con plantillas del procesador de texto, etc.

Las principales herramientas de creación y gestión de bases de datos son Microsoft Access y Openoffice Base.

Una base de datos del alumnado puede ayudarnos a almacenar información sobre el alumno/a, las pruebas psicopedagógicas que hemos aplicado, su historial escolar, etc

5. Organización y digitalización de documentos

Una adecuada organización de nuestros documentos es imprescindible en orientación. Informes, proyectos, programas, documentos, cuestionarios, etc... deben estar perfectamente organizados para facilitar su búsqueda.

La digitalización de todos nuestros documentos nos permitirá un manejo fácil, rápido y eficaz de la información que contienen. La herramienta que permite esto es el escáner acompañado del OCR (Reconocimiento Óptico de Caracteres)

La gran cantidad de “papeles” de que disponemos en el Departamento o Equipo dificultan su búsqueda y utilización. El scanner y el OCR nos permitirán digitalizar esta información y hacerla fácil de buscar, editar y almacenar.

6. Carteles y folletos

Un recurso muy utilizado en orientación consiste en la creación de carteles y folletos destinados al alumnado y/o a otros miembros de la comunidad educativa.

La informática nos permite crear fácilmente carteles y folletos gracias a herramientas como Microsoft Publisher.

Folletos como los destinados a la información académica, ciclos formativos de FP, Bachillerato, técnicas de estudio, Selectividad, etc... son de fácil realización y gran impacto para el alumnado, aunque también ayuda un cierto gusto del orientador/a para el diseño gráfico.

7. WEBQUEST

Las webquest relacionadas con la orientación son un nuevo recurso que permite el trabajo autónomo del alumnado utilizando recursos en Internet.

Ejemplos de webquest para la orientación podemos encontrarlos en las siguientes direcciones:

- Aula21:

<http://www.aula21.net/orientacion/oriwebquest/>

- Questutorías:

<http://populus.homelinux.com/webquest/index.php>

Este tipo de herramientas nos permite, especialmente en los centros TIC, plantear una serie de actividades de tutoría y orientación destinadas al alumnado evitando el peligro de distraerse de la tarea, aburrirse o perderse en Internet.

8. Presentaciones

Las presentaciones apoyadas en el uso del cañón de proyección son un recurso TIC fantástico con innumerables posibilidades. Esta “pizarra digital” nos permite apoyar nuestras exposiciones con una gran riqueza de recursos multimedia y nos ayuda a hacer llegar el mensaje que queremos transmitir.

Las principales aplicaciones que nos permiten crear presentaciones son: Microsoft PowerPoint y Openoffice Impress.

9. Programas multimedia e interactivos

Cada vez son más los programas informáticos que abordan la orientación desde diversos puntos de vista. Programas como PROACI, nos facilitan la creación de Adaptaciones curriculares, otros como Orienta2006, permiten conocer la oferta educativa universitaria y de formación profesional.

Especialmente interesantes resultan en los últimos tiempos los materiales que gracias al trabajo colaborativo están desarrollando asociaciones de orientadores como APOEx o APOCLAM.

- PROACI:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/proaci.php3>

- Orienta 2006:

<http://www.orientacionescolar.com/>

- APOEX:

<http://www.apoex.net>

- APOCLAM:

<http://www.apoclam.net>

10. Internet

Frente al aislamiento tradicional del orientador, Internet nos permiten plantear la orientación educativa como un entorno comunicativo y de

colaboración entre profesionales. El trabajo en equipo apoyado en recursos tecnológicos debería convertirse, en no mucho tiempo, en una de las grandes vías de trabajo del orientador.

10.1. Google, buscando en Internet

Google es, a mi juicio, la principal herramienta para la orientación en Internet. Saber buscar información con este buscador nos permitirá encontrar aquello que buscamos y evitaremos “naufragar” en la red.

Google: <http://www.google.es>

10.2. Correo Electrónico.

Una de las grandes herramientas de comunicación en Internet es el correo electrónico. Los Departamentos y Equipos de Orientación andaluces contamos con un correo electrónico de la red Averroes. Otras buenas alternativas son el correo personal del profesorado (Averroes), el correo del ciudadano de “andaluciajunta.es” y Gmail.

– Gmail:

<http://mail.google.com/>

– Andalucajunta:

<http://www.andalucajunta.es>

– Averroes:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes>

10.3. Legislación en Internet

Una de las grandes necesidades de los orientadores y orientadoras es la búsqueda y manejo de legislación. En Internet es sumamente fácil encontrar la última normativa aparecida.

– BOE:

<http://www.boe.es>

– BOJA:

<http://www.andalucajunta.es/BOJA/>

– LEDA:

<http://leda.mcu.es/>

– ADIDE – Andalucía:

<http://www.adide-andaluca.org/>

10.4. Sitios web

Cada vez hay más sitios web en Internet que abordan como tema, principal o secundario, la orientación educativa. También hay que destacar la mejora de los sitios de las diferentes administraciones educativas, la aparición de sitios web de asociaciones de orientadores, etc.

Algunas de mis direcciones favoritas son:

– Brújula Educativa:

<http://www.brujulaeducativa.com>

– OrientaRed:

<http://www.orientared.com>

- Orientaeduc:
<http://www.orientaeduc.com>
 - COPOE:
<http://www.copoe.org>
 - Orienta:
<http://orienta.mecd.es/orienta/piop/jsp/index.jsp>
 - EducaWeb:
<http://www.educaweb.com>
 - CENICE:
<http://www.cnice.mec.es/>
 - PROA:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/proa/>
 - Seminario de Orientadores de Cantabria:
<http://almez.pntic.mec.es/~erug0000/seminario/seminariolr.htm>
 - E.O.E.P. de Nalón:
<http://web.educastur.princast.es/eoep/eonalon/>
 - Distrito Orientación Profesional – J. Longo:
<http://www.telepolis.com/comunidades/orientacionprofesional/>
 - Orientación Educativa – Puerto Real:
<http://www.cepcadiz.net/opr/>
 - Tutores al borde de un ataque de ESO:
<http://perso.wanadoo.es/angel.saez/>
 - CEFIRE – Elda:
<http://cefirelda.infoville.net/>
- Para una relación más amplia, visita la sección de enlaces de OrientaRed.

11. Orientared

Orientared.com es una experiencia con la que he intentado experimentar con las múltiples posibilidades de Internet para el desarrollo de la orientación educativa, aprovechando las facilidades que otorga al orientador/a para comunicarse, para exponer sus ideas, experiencias, documentos, etc., en definitiva, con las posibilidades de mejora que brinda a la orientación educativa.

OrientaRed es un ejemplo de centro de recursos para la orientación en Internet. Los diferentes temas de trabajo están organizado en tres grandes bloques: tutoría, atención a la diversidad y orientación académica y profesional. Además cuenta con apartados específicos sobre: legislación educativa, formación del orientador/a, evaluación psicopedagógica,.... Su estructura es:

1. PÁGINA PRINCIPAL. Esta página portada del web recoge los accesos a los artículos monográficos, enlaces a otros sitios de interés, etc.

2. TUTORÍA (ACCIÓN TUTORIAL). Página destinada al desarrollo de la acción tutorial y que a su vez se subdivide en las siguientes:

2.1. **Instrumentos.** Instrumentos útiles para la tutoría y la orientación en general.

2.2. **Plan de Acción Tutorial (PAT).** Modelos y recursos para la elaboración del Plan de Acción Tutorial.

2.3. **Memorias de Tutoría y del Departamento de Orientación.** Recursos para realizar la memoria de tutoría, del Plan de Acción Tutorial y del Plan de actividades del Departamento de Orientación.

2.4. **Técnicas de Trabajo Intelectual (TTI).** Recursos relacionados con la mejora de las Técnicas de Trabajo Intelectual. Se abordan temas como: El subrayado, la comprensión lectora, los esquemas, etc.

2.5. **Temas Transversales.** Documentos para trabajar la educación para la paz, ambiental, para la salud, vial, del consumidor, etc.

2.6. **Bibliografía sobre la tutoría.** Se ha incluido referencias bibliográficas fundamentales para el desarrollo de la acción tutorial.

3. **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.** En esta página se exponen las distintas medidas para la atención a esta diversidad del alumnado.

3.1. **Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.** *Refuerzo Educativo (RE), Adaptación Curricular Individualizada (ACI), Diversificación Curricular (DC) y Programas de Garantía Social (PGS).*

3.2. **Necesidades Educativas Especiales.** Documentos y recursos sobre las necesidades educativas especiales y la atención a las mismas.

3.3. **Prevención.** Recursos, documentos y programas para la prevención del fracaso escolar, de las drogodependencias, de la violencia escolar, del embarazo adolescente, etc.

3.4. **Desarrollo Personal.** Se contemplan recursos destinados a la mejora del autoconcepto, de la motivación, etc.

3.5. **Bibliografía sobre la atención a la diversidad.** Referencias bibliográficas fundamentales para el desarrollo de la atención a la diversidad del alumnado.

4. **ORIENTACIÓN.** Se abordan las distintas conceptualizaciones de la orientación y sus principios fundamentales de la orientación.

4.1. **Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP).** Modelos y orientaciones para la elaboración y desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional.

4.2. **Itinerarios Educativo-Formativos.** Información sobre ciclos formativos, modalidades del bachillerato, pruebas de acceso a las distintas enseñanzas, etc.

4.3. **Optatividad.** Información para facilitar al alumno la toma de decisiones respecto a las materias optativas a cursar en la educación secundaria.

4.4. **Consejo Orientador.** Modelos y orientaciones para la elaboración de este importante documento.

4.5. **Autoconocimiento.** Materiales para ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo para facilitar la toma de

decisiones académicas y profesionales adecuadas.

4.6. Toma de decisiones. Actividades y programas para aprender a tomar decisiones.

4.7. Pruebas Selectivas (Selectividad). Documentos que informan sobre las pruebas de acceso a las diferentes enseñanzas.

4.8. Educación a Distancia. Información sobre las posibilidades que ofrece la educación a distancia, recursos y direcciones de interés.

4.9. Transición e inserción laboral (Mundo Laboral). Página con recursos para la orientación profesional: modelos de curriculum vitae, carta de presentación, entrevista de trabajo, etc.

4.10. Bibliografía sobre Orientación Académica y Profesional. Referencias bibliográficas básicas sobre orientación académica y profesional.

5. LEGISLACIÓN. Se recogen las disposiciones legislativas más importantes para la orientación: leyes orgánicas, disposiciones sobre organización y funcionamiento de los centros educativos, currículo de las distintas enseñanzas, evaluación, atención a las necesidades educativas, optatividad, etc.

6. FORMACIÓN. Recursos útiles para la formación permanente del orientador. Enlaces a secciones de interés: cursos, centros de formación, congresos, encuentros y asociaciones de orientadores.

7. EVALUACIÓN. La página aborda la evaluación desde el punto de vista de la

educación, sus distintas acepciones y modalidades, sus características, métodos y técnicas.

7.1. Evaluación Psicopedagógica. Se recogen modelos de informes de evaluación psicopedagógica, modelos de dictamen de escolarización, etc.

7.2. Evaluación de Centros. Información sobre la evaluación de los centros educativos.

7.3. Instrumentos y Técnicas de evaluación. Información sobre técnicas de evaluación y un importante conjunto de instrumentos y referencias sobre pruebas estandarizadas y no estandarizadas.

7.4. Metodología de evaluación. Reflexión sobre las diferentes metodologías de evaluación educativa y psicopedagógica.

7.5. Evaluación de programas. Cuando la orientación se organiza por programas es fundamental la evaluación de los mismos.

7.6. Evaluación de la orientación. Recursos e instrumentos para evaluar la acción orientadora.

7.7. Bibliografía sobre evaluación. Referencias bibliográficas básicas sobre evaluación, incluidas pruebas estandarizadas.

8. ENLACES.

8.1. Orientación y Psicopedagogía. Páginas de orientadores, equipos de orientación, portales, etc.

8.2. Bases de datos. Bases de datos educativas más importantes a las que se puede acceder vía web.

8.3. **Bibliotecas.** Algunas de las bibliotecas más importantes en las que podemos consultar amplios catálogos bibliográficos.

8.4. **Instituciones y organizaciones.** Instituciones y organizaciones relacionadas directa o indirectamente con la orientación.

8.5. **Necesidades Educativas Especiales.** *Fundaciones y Organizaciones, Síndrome de Down, Autismo, Dislexia, Deficiencias Visuales, Deficiencias Auditivas, Hiperactividad (ADHD), Déficit Atencional (ADD) y otros*

8.6. **Temas Transversales.** Organizaciones No Gubernamentales, servicios sociales, Dirección General de Tráfico, Cruz Roja, etc.

8.7. **Universidades Españolas.** Todas las universidades españolas.

8.8. **Publicaciones.** Publicaciones relacionadas con la orientación, la investigación educativa, Psicología, Pedagogía, etc. Ofrecen abstract, índices e incluso artículos completos.

8.9. **Editoriales.** Direcciones web de las editoriales más importantes.

8.10. **Mundo Laboral.** Direcciones relacionadas con la orientación profesional y laboral y la búsqueda de empleo.

8.11. **Formación.** Direcciones de interés para la formación del orientador y del docente en general.

8.12. **Páginas con enlaces.** Páginas con más enlaces de carácter educativo.

12. Bibliografía

Adell, J. (1998). *Redes y educación*. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Ed. Cedecs, Barcelona. págs. 177-213. <http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1998/redes.html>

Alonso Tapia, J. (1995) *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez Castillo, J.L. (1997) *Aplicaciones de Internet a la investigación educativa*. Bordón, 49 (4), 447-456.

Cabero, J. y Martínez, F. (1995) *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

Cabero, J.; Salinas, J.; Duarte, A. M^a.;Domingo, J.(2000): *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. Síntesis Educación.

Gallego, D.J. y Alonso, C.M. (eds.) (1999) *Multimedia en la web*. Madrid: Dykinson.

Gallego, D.J.; Alonso, C.M. y Cantón, I. (1996) *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Gutiérrez, A. (2000) "Orientared. Centro de recursos para la orientación en Internet". En Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (Eds.): *La informática en la práctica docente (I)*. Madrid: UNED.

Marco, R. (1995) "La tecnología informática en el asesoramiento vocacional". En Rivas, F. (ed.) *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

- Marqués, P. (1998) *Usos educativos de Internet* [en línea]. <<http://dewey.uab.es/pmarques/usuarios2.htm>> [Consulta: 9 marzo 2006]
- Pantoja, A. (2002): "El modelo tecnológico de intervención psicopedagógica". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 13, nº 2, pp 189-210.
- Piñero, A. y Vives, N. (1997) "La comunicación Global". *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 54-58.
- Rodríguez Dieguez, J.L.; Sáenz, O. (1995) *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Marfil: Alcoy.
- Salinas, J. (1995) "Cambios en la comunicación, cambios en la educación". En Villar, L.M. y Cabero, J. (Coords): *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sánchez, R. (2002): *Ordenador y discapacidad*. Madrid: CEPE.

Unidades de Orientación en Educación Infantil y Primaria de Castilla La Mancha

María Nieto Gallardo

Orientadora en CEIP Navahermosa (Toledo)

Resumen: En el presente artículo se pretende narrar fundamentalmente la experiencia de la creación de las Unidades de Orientación en la Comunidad de Castilla la Mancha, desde su nacimiento con el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación (P.I.M.O. de aquí en adelante) hasta su actual configuración, pasando por el desarrollo normativo que ha permitido dicha configuración, y en último lugar realizar unas breves sugerencias/reflexiones de diferencias que se encuentran comparando el funcionamiento de los Equipos de Orientación y los Departamentos con las Unidades de Orientación desde la experiencia personal de la Autora.

ESQUEMA DEL TEMA

1. P.I.M.O.

- 1.1. Funciones del Responsable de Orientación.
- 1.2. Prioridades para el centro educativo.
- 1.3. Aspectos organizativos y régimen de funcionamiento.
- 1.4. Plan de Evaluación.

2. DISPOSICIONES LEGALES FUNDAMENTALES EN ORIENTACIÓN.

3. D. 43/2005, DE 26-04-2005, POR EL QUE SE REGULA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN CLM.

- 3.1. Los tres niveles de Orientación.
 - A) Funciones de la tutoría.
 - B) Apoyo especializado.
 - C) CTROADI.

4. EL PLAN DE ORIENTACIÓN DE CENTRO.

- 4.1. Líneas de actuación.
 - A) Apoyo proceso de Enseñanza-aprendizaje.
 - B) Apoyo POAP.
 - C) Apoyo PAT.
- 4.2. El Plan de Orientación de Centros: ¿qué es?, ¿qué pretende?
- 4.3. Componentes del Plan de Orientación: ¿qué debe incluir?
- 4.4. Responsables del Plan de Orientación: ¿quién lo elabora?
- 4.5. El plan regional de orientación.

5. COMPARANDO EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN Y LOS DEPARTAMENTOS CON LAS UNIDADES DE ORIENTACIÓN.

1. P.I.M.O.

La experiencia de la creación de las Unidades de Orientación comenzó en el curso 2004-2005 y con el soporte legislativo de la **Resolución de 12 de julio de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en Educación y de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa por la que se aprueban instrucciones para el desarrollo en los centros de educación infantil y primaria del Plan de innovación y mejora de la Orientación Educativa.**

Durante el curso 2004-2005 La Consejería de Educación y Ciencia puso en marcha un Plan de Innovación y Mejora de la Orientación en los Centros Públicos de Infantil y Primaria en la Comunidad de Castilla-La Mancha con la finalidad de ofrecer de forma continuada un asesoramiento especializado al alumnado, al profesorado y al resto de la comunidad educativa.

Dicho Plan se concretó en la incorporación de un orientador u orientadora a 120 centros de la Comunidad cuya distribución por provincias quedó establecida como sigue:

PROVINCIA	NUMERO DE CENTROS
ALBACETE	20
CIUDAD REAL	39
CUENCA	15
GUADALAJARA	9
TOLEDO	37

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN PIMO POR PROVINCIAS.

1.1. Funciones del Responsable de Orientación

- A. El asesoramiento en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el **Plan de Acción Tutorial**, en especial aquellas que conllevan:
- Las actuaciones con el alumnado en los programas de aprender a aprender, aprender a convivir y ser persona, aprender a emprender y aprender a tomar decisiones.
 - La evaluación del alumnado y las decisiones relativas a promoción.
 - La orientación a familias.
- B. El asesoramiento y la colaboración en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el **Plan de Atención a la Diversidad (1)** en especial aquellas que exigen:
- La identificación y evaluación psicopedagógica de las necesidades Educativas específicas del alumnado.
 - Las decisiones de escolarización, asociadas a la elaboración de los dictámenes de escolarización, para su remisión a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia antes del 28 de febrero de cada curso escolar.
 - Las medidas de anticipación y prevención de los problemas de Aprendizaje.
 - Las decisiones sobre la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adopción de medidas ordinarias o extraordinarias de apoyo y refuerzo.
- La elaboración y adaptación de materiales y recursos técnicos.
 - La continuidad de los programas con las familias.
- C. **El asesoramiento al profesorado, los órganos de coordinación didáctica, de gobierno y de participación**, facilitando apoyo documental, en el desarrollo de:
- La evaluación interna. (2)
 - La puesta en marcha de programas de formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa.
- D. La respuesta a las demandas de la comunidad educativa, en lo referente a atención educativa del alumnado y **la colaboración con las Asociaciones de padres y madres**.
- E. La **colaboración con otras instituciones** y entidades en la mejor respuesta al alumnado.
- F. La **participación** en el desarrollo de los **planes institucionales y estratégicos de la Consejería de Educación y Ciencia**, entre los que se incluye:
- La colaboración con la Inspección de Educación en el desarrollo en los Centros en el Plan de evaluación externa (3).
 - Cuantos otros se determinen.

1.2. Prioridades para el centro educativo

1. La incorporación del asesoramiento del orientador al centro educativo facilita el desarrollo con un mayor nivel de calidad del conjunto de actuaciones del centro y en particular, se dará prioridad a:
 - El Plan de Acción Tutorial.
 - El Plan de Atención a la Diversidad.
 - La planificación o desarrollo, en su caso, de Programas de Formación en Centros y de proyectos de innovación.
 - La evaluación interna y externa del centro.
 - La planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Actividades
 - Extracurriculares y Complementarias.
 - La mejora de la participación de las familias y a la formación de padres y madres en colaboración con las AMPAS.
2. La concreción y desarrollo de estas prioridades quedará reflejado en un Plan de Orientación elaborado por el responsable de orientación, y que deberá incluirse en la Programación General Anual. Al finalizar el curso el responsable de la orientación elaborará una memoria de dicho plan que deberá incluirse en la Memoria Anual del centro.

1.3. Aspectos organizativos y régimen de funcionamiento

1. El responsable de orientación, depende orgánicamente de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia,

pero, en cuanto que desarrolla sus funciones en el centro escolar, depende de la dirección del centro en lo referido a la jornada de trabajo, horario, faltas y permisos.

2. El director del centro escolar, para facilitar el desarrollo de las funciones del responsable de orientación, además de convocarlo a la Comisión de Coordinación Pedagógica (4) y a las reuniones del Equipo de Apoyo, también lo convocará al Claustro de Profesores, y al resto de órganos de coordinación didáctica cuando sea relevante su presencia, por el contenido a tratar en los mismos.
3. Asimismo, programará al menos con carácter quincenal una reunión del equipo directivo con el responsable de orientación para el seguimiento de las actuaciones del centro y del propio Plan.
4. El director facilitará, desde la organización de las actuaciones en el centro, el desarrollo de los procesos de coordinación previstos por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia con los responsables de los Equipos de Orientación, los Departamentos de Orientación y con otros servicios (sanitarios, servicios sociales, etc.) e instituciones del sector donde se ubica el centro. Estas actividades de coordinación se programarán con carácter habitual los viernes.
5. La distribución de las tareas a desarrollar en el centro educativo se concretará en el horario (TABLA 2) de forma flexible, atendiendo al siguiente reparto:

A. Dieciséis horas semanales de dedicación a la evaluación psicopedagógica, al asesoramiento y

la participación de los distintos planes del centro y a la atención a familias.

B. Cinco horas semanales para la elaboración de informes y adaptación de materiales

C. Cuatro horas semanales dedicadas a la coordinación en:

- El centro educativo: además de la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Equipos de apoyo establecidos de acuerdo con la Orden de 25 de junio de 2003, Equipo directivo, Equipos de ciclo, tutores o tutoras y Claustro de Profesores.

- Con otros servicios: Equipos de Orientación, Departamentos de Orientación, y otros servicios (sanitarios, servicios sociales, etc.).

D. Las restantes horas, hasta completar las horas de obligado cumplimiento y computadas semanalmente, para otras de actuaciones, incluyendo desplazamientos, para aquellos que comparten dos centros.

6. Cuando el responsable de la orientación desarrollaba sus funciones en dos centros, la distribución del horario se hizo según las necesidades de los centros. Sus actuaciones se desarrollarán preferentemente en jornadas completas en cada centro.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9-10	INFORMES	INFORMES	INFORMES	INFORMES	INFORMES
10-11	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION
11-11.20	RECREO				
11.20-12.10	COORDINACIÓN EQUIPO DIRECTIVO	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION
12.10-13.00	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION
13.00-13.15	RECREO				
13.15-14.00	PREPARACIÓN DE MATERIAL	EVALUACION	EVALUACION	EVALUACION	COORDINACIÓN EQUIPO APOYO
15.30-17.30	H.O.P.: CCP, ASESORAMIENTO CICLOS, AMPA.	ATENCIÓN A LAS FAMILIAS*			

TABLA 2 : HORARIO ORIENTACIÓN.

* ESTE HORARIO PODRA SER MODIFICADO EN FUNCIÓN DE LA DISPONIBILIDAD DE LAS FAMILIAS.

1.4. Plan de Evaluación

Consejería de Educación y Ciencia a lo largo del curso 2004-2005 puso en marcha un plan de evaluación de la experiencia a partir de un diseño experimental que le permitió recoger información relevante de la comunidad educativa y de los profesionales implicados para su generalización.

Algunos componentes de la evaluación

- En las Delegaciones Provinciales nos fueron citando por centros y por separado a los directores y a los orientadores y donde tuvimos que responder a una serie de cuestiones, a esta reunión asistieron miembros de la Delegación y de la Consejería
- A mediados de curso enviaron una serie de cuestionarios valorativos a los centros y que fueron rellenados por el director, algunos tutores, algunos padres, algún miembro del AMPA, los maestros de Logopedia y Pedagogía Terapéutica y el orientador.
- A final de curso y como indica la Resolución se realizó las memorias de la Unidades y fueron enviadas, a parte de en la memoria del Centro, a las correspondientes Asesorías de Orientación de las Delegaciones.

Algunos aspectos interesantes de la experiencia PIMO

- Al no poder adjudicarnos directamente a Centros de Primaria, por

pertenecer a Secundaria, la adjudicación fue a un centro de Secundaria pero como itinerante, por lo que un principio no pertenecíamos al Claustro.

- Siguiendo la línea de los aspectos presentados anteriormente tuvimos que realizar un Plan de actuaciones para el curso, el cual incluía un horario siguiendo la distribución que indicaba la resolución.
- Los resultados de la experiencia debieron de ser buenos cuando decidieron ampliar la experiencia al resto de centros de la comunidad.
- Dotación económica: La dotación por unidad fue de 900 € más un equipo informático.

2. Disposiciones legales fundamentales en orientación

Actualmente Castilla la Mancha se rige por la normativa del antiguo territorio MEC, sobretodo en materia de Currículo, EVPP, funcionamiento Departamento de Orientación, NEE, ANCES.....

Una vez que la LOE aparezca publicada en el BOE y se legislen los Decretos de Mínimos, Castilla la Mancha procederá a la elaboración de su legislación propia puesto que al igual que el resto de Comunidades tiene transferidas las competencias educativas desde el 2000.

Es únicamente en el ámbito de la Orientación y Atención a la diversidad donde si que la posee.

Resumen legislación fundamental en orientación

- D. 138 /2002, de 8 de octubre de 2002, de ordenación de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en CLM.
- D. 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación Educativa y profesional en CLM.
- Orden 15-06-2005, por la que se regula el funcionamiento de las Unidades de Orientación de los centros Públicos que imparten Educación Infantil y Primaria de CLM.
- Orden de 12-07-2005, por la que se prorrogan y adaptan, para el curso 2005/2006 las instrucciones sobre organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y Primaria en CLM.
- Resolución de 29-07-2005 por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los Planes de Orientación de centro y de zona.

3. D. 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la orientación educativa y profesional en CLM

Este decreto define el modelo de Orientación educativa y profesional en la Comunidad de Castilla La Mancha, establece la finalidad de la orientación como garantizar la educación integral del alumno a través de la personalización del proceso educativo especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

a su singularidad y a transición entre las distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo y el mundo laboral, y ofrecer, al conjunto de la comunidad educativa, asesoramiento colaborador y apoyo técnico especializado.

Las líneas básicas que lo definen son:

- a) La orientación educativa y profesional es un proceso continuo, sistemático y articulado que comienza con la escolarización del alumnado en las primeras edades y concluye cuando se produce el paso a la universidad o al mundo laboral. El alumno es el agente activo de su propio proceso.
- b) La orientación educativa y profesional forma parte de la función docente e integra todas las acciones realizadas desde la tutoría y el asesoramiento especializado.
- c) La garantiza el desarrollo en los centros docentes de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras dirigidas al alumnado y su contexto para que contribuyan a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad e igualdad.
- d) La orientación educativa y profesional se concreta en planes de actuación en los centros docentes y en las zonas educativas, para coordinar las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones.

Los aspectos fundamentales del Decreto 43/05 no son los tres niveles que establece si lo que hay en cada uno de esos niveles:

Principales Novedades

- Establece los 3 niveles de la orientación.
- Establece las funciones de cada uno de esos tres niveles.
- Se contemplan la UNIDADES DE ORIENTACIÓN como el segundo nivel de orientación junto a los departamentos Y LOS CRAERS.
- Se crean los C.T.R.O.A.D.I. como el tercer nivel de orientación.
- Se define el POC y el POZ.
- Se define el Plan regional de Orientación.

3.1. Los tres niveles de Orientación

A. LA TUTORIA.

B. APOYO ESPECIALIZADO DE LAS SIGUIENTES ESTRUCTURAS ESPECIFICAS:

- a) LAS UNIDADES DE ORIENTACIÓN EN CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA
- b) LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN CENTROS DE SECUNDARIA.
- c) LOS CENTROS DE RECURSOS Y ASESORAMIENTO A LA ESCUELA RURAL . CRAERS

C. ASESORAMIENTO ESPECIALIZADO A TRAVES DE LOS CENTROS TERRITORIALES DE RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN, LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD. CTROADI

También se establecen las funciones de cada uno de estos niveles:

A. Funciones de la tutoría:

1. Desarrollar con el alumnado programas relativos a la mediación y mejora de la convivencia, a los hábitos y técnicas de estudio, a la toma de decisiones y al pensamiento creativo y emprendedor.
2. Facilitar el intercambio y la coherencia del proceso educativo con las familias y establecer una vía de participación activa de la comunidad educativa en la vida del centro.
3. Coordinar al profesorado que intervenga en su mismo grupo para garantizarla coherencia del proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Colaborar con el resto de niveles de la orientación.
5. Desarrollar actuaciones con las empresas y el mundo del trabajo en el caso de la F.P.

B. Funciones del apoyo especializado.

Por otra parte, establece cuáles son las funciones generales de las estructuras de orientación, a saber: las Unidades en Infantil y Primaria, que se integran en los Equipos de Orientación y Apoyo, y los Departamentos en Secundaria. Ambos son órganos de coordinación docente y responsables de elaborar y desarrollar los planes de orientación de los centros y de las zonas.

1. Favorecer los procesos de madurez personal, social y profesional de desarrollo de la propia identi-

- dad y del sistema de valores y de la progresiva toma de decisiones que el alumno ha de realizar a lo largo de la vida, escolares, profesionales y laborales.
2. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no solo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y combatir el abandono del sistema educativo, el fracaso y la inadaptación escolar.
 3. Colaborar en el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumnos adaptándola a sus capacidades, intereses y motivaciones, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas y el asesoramiento en las medidas de atención a la diversidad que garanticen una respuesta educativa más personalizada y especializada.
 4. Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas y, particularmente, el paso de la Educación Infantil a la Primaria, de esta a la Educación Secundaria y de la Secundaria al mundo académico o al laboral.
 5. Prestar asesoramiento psicopedagógico a los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente de los centros educativos.
 6. Asesorar a las familias en su práctica educativa y colaborar con la Asociación de padres y madres y con otras instituciones y entidades a través de acciones comunitaria, en la mejor respuesta al alumnado.
 7. Colaborar en el desarrollo de la innovación, investigación y experimentación como elementos que redundan en la calidad educativa.
 8. Contribuir a la adecuada relación entre los integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y su entorno colaborando en los procesos organizativos y de participación de la comunidad educativa, y en especial del alumnado, en la vida de los centros.
 9. Asesorar a la administración educativa y colaborar en el desarrollo de sus planes estratégicos.
- C. Funciones del CTROADI.
- Es una nueva estructura organizativa que contribuye a desarrollar el modelo de Orientación y tiene la **finalidad** de:
- Garantizar la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional.
 - Servir de instrumento de apoyo especializado y complemento a la acción desarrollada por estructuras específicas de orientación.
 - Servir como centro de recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Son funciones de estos centros las siguientes:
- Difusión de la normativa específica en materia de Orientación educativa y profesional, atención a la diversidad y la educación interculturalidad.

- La elaboración y adaptación de materiales curriculares, de instrumentos de valoración e intervención, su préstamo y difusión.
- La colaboración con los Equipos de Orientación y Apoyo y los Departamentos de Orientación, así como con otras instituciones en la detección temprana y el asesoramiento sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas.
- La colaboración en la coordinación y la dinamización de la orientación educativa y profesional.
- La colaboración con los Centros de Profesores, los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, en el desarrollo de acciones asociadas a los ámbitos de actuación.
- La coordinación y la colaboración con organismos, instituciones y asociaciones que presten servicios al alumnado con necesidades específicas.
- Cuantas otras le sean atribuidas reglamentariamente.

Su composición tiene una estructura interdisciplinar y se organiza como equipo de trabajo para el logro de objetivos en tres áreas de actuación:

- El área de Orientación educativa y profesional, como responsable del asesoramiento en los distintos niveles de orientación y con especial atención a los planes de orientación de centro y de zona.
- El área de necesidades educativas especiales, como responsable de

alcanzar los objetivos referidos a la atención a las diferencias del alumnado en función de su capacidad intelectual, sensorial o física y a la problemática de conducta y alteraciones del desarrollo de la personalidad con especial referencia a los planes de atención a la diversidad de los centros.

- El área de interculturalidad y convivencia que será la responsable del desarrollo de los objetivos referidos a la acogida e inmersión lingüística del alumnado inmigrante, al desarrollo de la educación intercultural y la cohesión social y, en general de los temas referidos a la mejora de la convivencia en los centros. Este área prestará especial atención a las actuaciones para promover la igualdad de hombres y mujeres, y para la prevención de la violencia de género.

4. El plan de orientación de centro

Todas las actuaciones de la orientación psicopedagógica en sus diferentes concreciones: orientación personal, vocacional, educativa, etc. debe estar recogidas y organizadas en Planes de Actuación. En este sentido se comprende que el Plan de Orientación de Centro (POC) sea la integración con sentido de distintos programas de intervención:

- El programa de acción tutorial.
- El programa de apoyo al plan de atención a la diversidad.
- El programa de asesoramiento a la orientación educativa y profesional.

- El programa de asesoramiento al profesorado.
- El programa de colaboración en proyectos de innovación (en su caso).
- Los programas de coordinación con otras estructuras de orientación.

Las ventajas de la intervención por programas son evidentes:

1. Permite una actuación sistemática.
2. Permite la participación de distintos sectores de la comunidad educativa en un mismo objetivo.
3. Permite que la orientación se perciba como un instrumento para la colaboración.
4. Evita actuaciones orientadoras desde el modelo remedial.
5. Facilita centrar la labor orientadora en la tarea.

La normativa estatal por la que se determina el plan de actuaciones en primaria (para los Equipos de Orientación), y en secundaria (para los Departamentos de Orientación), especifica que las líneas de intervención de la orientación son:

- A. Apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje: colaborar y asesorar al profesorado en la atención a la diversidad del alumnado y en sus actuaciones didácticas.
- B. Apoyo al Plan de acción tutorial: documento marco que determina la organización y el funcionamiento de las tutorías.

- C. Apoyo al Plan de orientación académica y profesional: documento que recoge la organización y planificación que va a seguir el proceso de orientación académica y profesional para favorecer en los alumnos la toma de decisiones y su incorporación a la vida adulta de forma activa y responsable.

Analícemos brevemente estas líneas de actuación en relación al asesoramiento individualizado:

- A. Apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje.

El Equipo o el Departamento de orientación colaborará con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad. Ello supone colaborar en todos los niveles de planificación del centro.

Entre las actividades de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje se incluirán las siguientes:

- Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica (CCP) sobre la programación de medidas extraordinarias y adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que las precisen, entre ellos los alumnos con n.e.e., los que sigan programas específicos y algunos de los que permanecen un año más en un ciclo y/o curso. Igualmente se formularán propuestas para el desarrollo de actividades y programas de compensación educativa dirigidos a alumnos pertenecientes a grupos sociales o culturales en situación de desventaja.
- Realizar la evaluación psicopedagógica requerida para la adopción

de medidas educativas específicas que necesitan determinados alumnos.

B. Apoyo al plan de orientación académica y profesional.

La orientación académica y profesional es un proceso que debe iniciarse en las edades tempranas y que tendrá su cénit en la educación secundaria. El equipo de orientación, siguiendo las directrices de la CCP del centro, elaborará el POAP y contribuirá a su desarrollo y evaluación.

El POAP contribuirá a facilitar la toma de decisiones de cada alumno y para ello incluirá:

- Actuaciones dirigidas a que los alumnos desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones y conozcan y valoren de forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- Actuaciones destinadas a facilitar información sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa educativa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.
- Actuaciones que propicien el conocimiento del mundo del trabajo.

C. Apoyo al plan de acción tutorial.

El equipo de orientación, siguiendo las directrices de la CCP, elaborará propuestas al PAT, incorporando las aportaciones de los tutores, y contribuirá a su desarrollo y evaluación. El PAT es el marco en el que se especi-

fican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el centro; incluirá:

- Actuaciones para atender individualmente a los alumnos.
- Actividades para el desarrollo de las líneas de acción tutorial
- Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias.

En Castilla - La Mancha las indicaciones para la elaboración del plan de orientación están recogidas en la Resolución de 29/07/2005 (5)

Estas indicaciones se fundamentan en la siguiente normativa:

- El Decreto 43/2005. de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- La Orden de 15 de junio de 2005, por la que se regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación.

4.2. El Plan de Orientación de Centros: ¿qué es?, ¿qué pretende?

La orientación educativa y profesional se concretará a través de la elaboración de los **planes de orientación de centro, zona y región**, en cuyo diseño, desarrollo y evaluación participarán los orientadores de los Equipos de Orientación y Apoyo (6) de los centros de educación infantil y primaria y de los

Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, coordinados por las Delegaciones provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

El sentido principal de estos planes es facilitar la **coordinación entre los distintos niveles de la orientación** en los centros y con el resto de estructuras específicas para garantizar que la orientación educativa y profesional sea un proceso de apoyo continuo al alumnado a lo largo de toda su escolarización.

El Plan de Orientación formará parte del proyecto educativo y **se define como un instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de la acción tutorial, la intervención psicopedagógica, el asesoramiento a los distintos miembros de la comunidad educativa y la coordinación con otros centros e instituciones.**

El Equipo directivo tendrá que incorporar a la PGA (7), los objetivos y las actuaciones que concretan, para cada curso escolar, el desarrollo de este Plan y, en su caso, las modificaciones que puedan producirse en relación al contenido del mismo. Así mismo, en la memoria final, las conclusiones que se deriven de la evaluación.

4.3. Componentes del Plan de Orientación: ¿qué debe incluir?

- a. Justificación del Plan en el marco del Proyecto Educativo del centro.
- b. Objetivos generales del Plan.

c. Contenidos.

1. **La tutoría:** programas a desarrollar con el alumnado, las familias y la coordinación del equipo docente y la junta de profesores.

– Programas a desarrollar con el alumnado:

- a) Programas de aprender a aprender y a pensar.
- b) Programas de aprender a elegir y tomar decisiones.
- c) Programas de aprender a convivir y ser persona.
- d) Programas de aprender a emprender.
- e) Programas de aprender a construir la igualdad entre hombres y mujeres.

2. **El programa de apoyo al plan de atención a la diversidad:**

- la previsión de evaluaciones psicopedagógicas y de dictámenes de escolarización.
- la definición del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el programa Delphos. (8)
- el apoyo específico a las medidas de atención a la diversidad.
- la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares con el alumnado, profesorado y familias.

3. **El programa de asesoramiento a la orientación educativa y profesional.**
 4. **El programa de asesoramiento** al profesorado y al equipo directivo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia, la organización, la participación, las relaciones con el entorno y la evaluación.
 5. **El programa de colaboración**, en su caso, al centro en el desarrollo de **proyectos de innovación, investigación y formación.**
 6. **Los programas de coordinación con el resto de estructuras de orientación**, los centros docentes y otros servicios e instituciones, de acuerdo con lo establecido en el Plan de Orientación de Zona
- d. Metodología. Los procedimientos y estrategias seguidos en la elaboración y a utilizar en el desarrollo del Plan.
- e. Evaluación: la incorporación de indicadores específicos para la evaluación del Plan.

4.4. Responsables del Plan de Orientación: ¿quién lo elabora?

Deberá ser elaborado por el Equipo de Orientación y Apoyo o por el Departamento de Orientación, con la colaboración de los tutores y tutoras y bajo la coordinación de la jefatura de estudios, siguiendo los criterios del

Claustro de Profesores y las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Brevemente, y para finalizar resumimos lo que dice la normativa en relación a los otros dos planes de orientación: El Plan de Orientación de Zona y el Plan Regional de Orientación.

El Plan de Orientación de Zona (POZ) es un instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de la orientación educativa y profesional en el ámbito geográfico de los CePs y de los CRAER.

Incluirá, la coordinación de las estructuras específicas de orientación de los centros que están situados en ese ámbito geográfico.

Tendrá los siguientes componentes:

- A. **Ámbito geográfico y centros docentes participantes.**
- B. **Objetivos generales del Plan.**
- C. **Contenidos:**
 - a. La coordinación de los procesos de escolarización del alumnado, incluyendo el intercambio de información.
 - b. La coordinación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la acción tutorial, de la orientación educativa y profesional y los programas, en su caso, a desarrollar de forma conjunta.
 - c. El plan de formación permanente y, en su caso, de innovación, inclu-

yendo las jornadas de intercambio de experiencias.

- d. La actuaciones dirigidas a establecer procesos de colaboración y coordinación entre los distintos recursos socioeducativos de la zona.

D. Metodología.

E. Evaluación.

El POZ deberá elaborarse durante el mes septiembre por los orientadores de los centros de infantil y primaria, de los IES y, en su caso, de las Escuelas de Arte y de los Centros de Educación de Personas Adultas, coordinados por el Asesor de formación de orientación, atención a la diversidad e interculturalidad.

Se deberá desarrollar a lo largo del curso, a través de sesiones de trabajo programadas en los CePs y en los CRAER.

4.5. El plan regional de orientación

Será elaborado por la administración y establecerá anualmente las prioridades educativas a desarrollar en coherencia con los planes estratégicos establecidos por la Consejería de Educación y Ciencia. La responsabilidad directa de la coordinación del citado Plan corresponde a las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia.

5. Comparando el funcionamiento de los equipos de orientación y los departamentos con las unidades de orientación

Para concluir quisiera realizar una breve valoración personal desde la óptica de mi experiencia y como profesional que ha trabajado en los tres “ambitos”.

Mi experiencia en equipo fue mi breve, pero la suficiente como para darme cuenta de que como profesional de la orientación no era lo que yo quería hacer, eran muchos los inconvenientes y pocas las ventajas

El principal inconveniente de los equipos y quizá la principal ventaja era la cantidad de centros que se atendían, mínimo seis centros por orientador/a, desde las unidades y dependiendo del centro se atienden como máximo 3 centros.

El segundo inconveniente y consecuencia del primero es la frecuencia de visitas a los centros, había centros de cuatro líneas que eran visitados dos veces en semana, y eran afortunado, cuando los centros eran mas pequeños la visita era de una vez cada dos semanas y los centros mas pequeños una vez al mes, desde la unidad todos los centros son visitados semanalmente (cuando se tienen mas de un centro, en mi caso es un centro de línea dos y permanencia es total)

El tercer inconveniente era la calidad de la atención que recibían los alumnos, a la hora de llevar a cabo el proceso de Evaluación mientras que recibías la demanda de la jefatura de Estudios, la analizabas, e iniciabas el

proceso se traspasaba un mes y no habías podido hacer nada, esto si visitabas ese centro con relativa frecuencia, si el centro era de los que visitabas una vez al mes y tenías la desgracia de que el día que te tocaba visitar era fiesta se podía pasar medio año y no habías visto el niño.

Un cuarto inconveniente era que al no pertenecer a ningún centro no te sentías como parte de ellos, y la sensación que tenías era que te veían como un bicho raro que iba poco tarde y mal y que no les servías para nada porque para cuando les dabas una solución a los 4 meses de haber tenido que buscar la vida, esto no es muy agradable o por lo menos a mí no me lo pareció. Frente a esto desde la Unidad eres uno más del claustro, con unas funciones muy específicas, pero uno más, aclarar aquí que llevo dos años en el mismo centro y con una tradición de tener orientador propio, hay muchos compañeros que se han incorporado este año y sus experiencias no han sido tan positivas, pero a medida que esta experiencia se vaya asentando y tomando forma estoy segura de que va a resultar muy positiva, sobretodo por que la calidad en la atención que se está dando a todos los integrantes de la comunidad educativa es mucho mayor, y sobretodo la calidad de la atención que se le está dando a los niños, que no nos olvidemos son el centro de todo este circo llamado Escuela.

Una Ventaja que ofrece al pertenecer a un único centro, en la mayoría de las ocasiones, el conocimiento del contexto tanto educativo como social es mucho mayor con la importancia que ello conlleva para el desarrollo de nuestra labor.

Frente al Departamento de Orientación indicar que si bien los ámbitos que hemos de trabajar son los mismos, no así el tiempo que dedicamos, así por ejemplo el tiempo dedicado al apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más elevado en la Unidad que en el Departamento, es en la primaria fundamentalmente donde empiezan a detectarse las Dificultades de Aprendizaje, y es aquí donde deben de comenzar a solucionarse, el número de demandas que se reciben en Primaria supera con creces al de Secundaria, es más me atrevería a decir que el niño con necesidades permanentes que no hayan sido detectadas y evaluadas en Primaria, malo, por dos motivos, porque deja al sistema educativo en general y al orientación en muy mal lugar y porque las medidas de atención que le podamos ofrecer van a resultar muy poco efectivas. En el ámbito del PAT, es necesario realizar una aclaración, gran parte de los IES de la Comunidad se contempla en los horarios de los Departamentos de Orientación y del Profesorado una hora de coordinación entre tutores y orientadora para el asesoramiento PAT, en primaria esto no se contempla, entre otros motivos porque no existe una hora específica de tutoría con el alumnado y por lo tanto no es tan grande las necesidades, en algunas ocasiones las labores de tutoría con alumnos se dejan a la buena voluntad del tutor y a actividades que esporádicamente quieran realizar. Respecto al tercer ámbito la orientación académica y profesional, se realizan algunas actividades en primaria, pero muy puntuales y desde la transversalidad, y en la mayoría de las ocasiones centradas en facilitar la transición del alumno a lo largo de las etapas educativas.

Notas:

- (1) En Castilla la Mancha las actuaciones respecto a la Atención a la diversidad se recogen en documento de obligatoria elaboración para todos los centros, y en se aparecen todas las medidas de actuación de atención a la diversidad a desarrollar en el centro, como el resto de documentos del centro forma parte del Proyecto Curricular de Centro y del Proyecto Educativo.
- (2) Durante el curso 2004-2005 todos los centros de Educación Infantil y Primaria llevaron a cabo el proceso de Evaluación Interna.
- (3) La mitad de los Centros fueron evaluados externamente por el S.I.E.
- (4) La Comisión de Coordinación Pedagógica corresponde al ETCP de Andalucía.
- (5) Resolución de 29-07-2005, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de orientación de centro y de zona en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM de 8 de Agosto.
- (6) El Equipo de Orientación y apoyo está integrado por el orientador/a, PT, AL, y profesor/a de Servicios a la Comunidad.
- (7) Programación General Anual.
- (8) Programa de gestión de centros de la Junta de Castilla la Mancha

Referencias bibliográficas

La bibliografía utilizada es fundamentalmente las referencias legislativas que aparecen a lo largo del texto

3

EL INGRESO EN LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE COMO ORIENTADOR/A. PERSPECTIVAS DESDE LOS PREPARADORES Y TRIBUNALES.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y ACTUACIONES DE LOS TRIBUNALES:
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Manuel Peula López

CÓMO SE EVALÚA Y QUÉ SE EVALÚA EN LAS OPOSICIONES DE PSICO-
LOGÍA-PEDAGOGÍA

Silvia Cañete Romero

EL PERFIL DE LOS PROFESORES-ORIENTADORES EN LOS DEPARTAMEN-
TOS DE ORIENTACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Carmen Cortacero Pérez

Mesa Redonda

Aspectos Organizativos y actuaciones de los tribunales: psicología y Pedagogía

Manuel Peula López

Correo_e: 18700451dor.verroes@juntadeandalucia.es

Orientados del IES Alhama de Alhama de Granada. Granada

Tfno: 958350286.

Resumen

EL actual sistema de oposición regulado según Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero plantea en la actualidad numerosas lagunas y aunque propone la realización de una serie de pruebas teórico prácticas, que pretenden valorar la capacidad del opositor, probablemente no esté diseñado para escoger a los mejores profesionales, ya que el azar, la memoria o las aptitudes orales no pueden erigirse como los pilares sobre los que se asiente la elección de futuros orientadores.

No obstante con las actuales reglas de juego son numerosos los aspectos organizativos que deben ser tenidos en cuenta para garantizar la pureza e imparcialidad del proceso en su conjunto.

La organización adecuada de los tribunales, los acuerdos de trabajo internos y coordinación con otros tribunales de la especialidad pueden permitir que el desarrollo de la oposición se realice y perciba de forma transparente y justa.

La honradez del tribunal, la coherencia y rectitud en sus actuaciones deben ser objetivos irrenunciables y deben quedar claros desde el acto mismo de constitución del tribunal, y la presentación de los opositores hasta la publicación de los seleccionados.

Esquema

1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LAS OPOSICIONES
 - 1.1. Normativa reguladora
 - 1.2. Calendario
2. ÓRGANOS DE SELECCIÓN
 - 2.1. Dirección General de Gestión de Recursos Humanos
 - 2.2. Comisiones de selección

- 2.3. Tribunales. Composición. Funciones
- 2.4. Comisiones de baremación. Composición. Funciones
- 2.5. Tribunales de valoración (acreditación del conocimiento del castellano)
- 3. ORGANIZACIÓN GENERAL DEL PROCESO.
 - 3.1. Actuaciones y organización de los tribunales. Nombramiento de los componentes. Suplencias
 - 3.2. Incompatibilidades. Abstención. Recusación
- 4. DESARROLLO DEL PROCESO DE OPOSICIÓN
 - 4.1. Actuaciones generales. Acto de presentación. Citaciones.
 - 4.2. Prueba 1ª Organización para las actuaciones y valoración.
 - 4.3. Prueba 2ª Organización para las actuaciones y valoración.
- 5. FASE DE CONCURSO. LISTADOS DE APROBADOS Y SELECCIONADOS

1. Consideraciones generales sobre las oposiciones

Las oposiciones de acceso al cuerpo docente, entre los que se encuentra el profesorado de Enseñanza Secundaria, son de ámbito autonómico y actualmente tienen carácter bianual en la mayor parte de las comunidades autónomas entre las que se encuentra Andalucía. Los años pares se convocan oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria y los impares se convocan las oposiciones al cuerpo de maestros.

Las oposiciones para profesores convocadas por la Consejería de Educación de Andalucía en el actual año 2006 comenzarán en el próximo 23 de junio con la participación de 26.966 en 205 tribunales de los cuales 20 corresponden a la especialidad de psicología pedagógica, siendo la oferta de plazas (250) la mayor que se ha realizado desde que se creó la especialidad. A lo largo de las siguientes páginas abordaremos la organización general del proceso centrándonos en nuestra especialidad de psicología pedagógica.

A lo largo del procedimiento selectivo se desarrollan paralelamente cuatro turnos en la oposición: Turno general de ingreso, reserva de discapacidad, movilidad del grupo B al grupo A y adquisición de nuevas especialidades.

- **Turno 1: General de ingreso o libre.** En él se presentan mayor parte de los aspirantes.
- **Turno 2: Reserva de discapacidad.** Para poder acceder por el mismo se debe acreditar una minusvalía igual o superior al 33%. Para este turno se reserva un cupo del 5% de las plazas convocadas (Decreto 2/2002, de 9 de enero. BOJA del 17). Todo el procedimiento selectivo lo realizan igual que los que participan por el turno general, aunque con las adaptaciones necesarias en cada caso particular
- **Turno 3: Movilidad del grupo B al grupo A.** Pueden participar en él los funcionarios pertenecientes al grupo B con titulación superior y que lleven en los cuerpos docentes de origen al menos 6 años. Para este turno se reserva el 50% de las plazas, que en

caso de no ser cubiertas pasan al turno general, al igual que ocurre con el turno de reserva de discapacidad.

- **Turno 4: Adquisición de nuevas especialidades.** En él puede participar el personal funcionario de carrera de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, el proceso selectivo consiste en la exposición oral de un tema extraído dentro de la especialidad. La nota podrá ser de apto o no apto y este turno no consume ninguna de las plazas ofertadas

1.1. Normativa reguladora

Actualmente la oposición queda regulada por el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, (BOE del 28) y modificado por Real Decreto 1258/2005 por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y la adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo.

En el año actual, la convocatoria se realiza mediante la ORDEN de 8 de marzo de 2006, basada en el Real decreto anterior y que perfila todo el proceso selectivo. Distintas resoluciones de la Dirección General de recursos humanos desarrollan y completan la misma en aquellos aspectos referidos a composición de los tribunales, calendario, lugares de actuaciones, experiencia docente etc.

1.2. Calendario

El inicio del proceso viene establecido por la Orden de la convocatoria (este año se inicia el 20 de junio), siendo Dirección General de Gestión de Recursos

Humanos la responsable del establecer el resto del proceso mediante resoluciones o instrucciones.

Aunque todo el proceso debe estar concluido a finales de julio o principios de agosto se diferencia durante el mismo dos períodos.

1. Fase de oposición. Se inicia durante el mes de junio con la primera prueba y termina alrededor del 20 de julio con la publicación de las notas correspondientes a la fase de oposición.
2. Fase de concurso. Terminada la anterior, comprende el tiempo necesario para baremar los méritos de los aspirantes que han superado la fase de oposición. Durante el año actual se prevé que dure en torno a diez días.

Antes del primer examen de la fase de oposición se produce la presentación de opositores y con posterioridad a la selección de los aprobados queda por completar el proceso de prácticas (durante un año) antes de ser nombrados funcionarios de carrera que se realizará con fecha 1 de septiembre de 2007.

2. Órganos de selección

2.1. Dirección General de Gestión de Recursos Humanos

Todo el proceso selectivo lo desarrolla y coordina la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos (D.G.R.H.) de la Consejería de Educación.

Las funciones de la D.G.R.H. van desde de la publicación provisional de las listas de admitidos a la oposición hasta la publicación final de los seleccionados. En todo este proceso coordinan, aclaran y resuelven cualquier aspecto relacionado con el mismo, siendo la referencia última de los tribunales.

2.2. Comisiones de selección

Son las responsables de coordinar el proceso selectivo de cada especialidad a nivel de la comunidad. Entre sus funciones cabe destacar:

- a. Determinar los criterios de actuación de los tribunales de todas las provincias así como su coordinación.
- b. Elaborar de la prueba práctica y en caso necesario la prueba para el desempate¹. Esta función recae sobre el presidente de la comisión
- c. Incorporar las puntuaciones de la fase de concurso a las adjudicadas por los distintos tribunales en la fase de oposición, ponderar las puntuaciones del concurso y de la oposición, ordenar, elaborar y publicar las listas de aspirantes que hayan superado el del concurso oposición, en cada una de sus fases.
- d. Declarar a quienes hayan superado las fases de concurso y de oposición, publicar las listas correspondientes, así como elevarlas órgano convocante.

- e. En caso de ser necesario aplicar alguna prueba para el desempate, esta comisión de selección es la responsable de citar a las personas que tengan que realizarla y de evaluarla².
- f. A lo largo del desarrollo del procedimiento selectivo, la comisión de selección es la responsable de resolver todas las dudas que pudieran surgir desde cualquier tribunal

2.3. Tribunales. Composición. Funciones

Los tribunales están compuestos por un presidente o presidenta que lo designa la D.G.R.H. y por cuatro miembros elegidos por sorteo de entre lo funcionarios de la especialidad. Entre sus funciones están:

- a. El desarrollo concreto de la oposición con arreglo a la normativa. De acuerdo con las instrucciones generales de la comisión de selección se determinan todos los aspectos que componen el proceso selectivo que van desde la acreditación de los aspirantes, hasta la publicación de los seleccionados, pasando por proporcionar las instrucciones necesarias para el desarrollo de las distintas fase y aclarar las dudas planteadas en cada momento.
- b. La **calificación** y publicación de las distintas pruebas de la fase de oposición.
- c. La realización del expediente administrativo mediante la cumplimenta-

¹ Si al final del las dos fases existieran en un tribunal dos opositores con la misma puntuación.

² En este caso se convocaría a las personas implicadas al final del proceso en la DGRH en Sevilla, aunque este hecho es bastante improbable que se produzca, ya que en todas las pruebas, la nota obtenida (que es la media aritmética de las otorgadas por los componentes del tribunal) se calcula con tres decimales, llegando a cuatro en la nota final.

ción de los modelos facilita la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos.

Tanto el apartado **a** como el **b** requieren de numerosos acuerdos entre los componentes del tribunal que se determinan mediante las reuniones pertinentes. Aspectos relacionados con los ejercicios escritos que van desde la distribución de los aspirantes en las salas de examen hasta los criterios de corrección así como el lugar y los tiempos de trabajo en la corrección de los mismos deben ser revisados siempre con el objetivo de mantener la transparencia del proceso y la equidad de este.

2.4 Comisiones de baremación. Composición. Funciones

Estas comisiones están compuestas por profesorado de E. Secundaria y son nombradas por cada Delegación Provincial de Educación. Son las encargadas de la baremación de los méritos correspondientes a la fase de concurso así como de resolver cuantas reclamaciones se produzcan en esta fase³. Realizan las tareas materiales y puramente regladas de aplicación de los baremos de méritos, aportando con posterioridad a los distintos tribunales los resultados de su actuación.

Su número y composición varía en función del número de opositores pre-

sentados a las diferentes especialidades en cada provincia y su actuación se inicia cuando las distintos turnos de la oposición van a aportando la documentación relativa a la fase de concurso.

No tienen ninguna relación con los tribunales lo que garantiza la transparencia del proceso.

Las notas obtenidas en esta fase (puntuadas de cero a diez puntos) son trasladadas a cada tribunal para que finalmente las una⁴ a las obtenidas por los opositores en la fase de oposición y publique la lista de seleccionados.

2.5. Tribunales de valoración (acreditación del conocimiento del castellano)

Son los responsables de valorar y acreditar en su caso el conocimiento del castellano de aquellos aspirantes que no sean de nacionalidad española y su idioma oficial no sea el castellano.

Los opositores que se encuentren en este caso deberán realizar una prueba en la que se comprobará que poseen un nivel adecuado de comprensión y expresión oral y escrita en nuestra lengua⁵.

Este tribunal de valoración es designado por Resolución de la Dirección General de Gestión de Recursos Hu-

³ Tanto la baremación de los distintos apartados de la fase de concurso como los plazos de presentación, publicación y posibles reclamaciones queda expresamente recogido en la Orden de convocatoria de las oposiciones

⁴ La fase de concurso representa 1/3 de la nota final frente a los 2/3 de la fase de oposición

⁵ El contenido de la prueba de acreditación del conocimiento del castellano se ajustará a lo dispuesto en el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre (BOE de 8 de noviembre), por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (DELE).

manos, compuesto por un Presidente o Presidenta, y cuatro Vocales pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad Lengua Castellana y Literatura.

La calificación de la prueba es de «apto» o «no apto» quedando excluidas del procedimiento selectivo las personas consideradas «no aptas» e incorporándose el resto al proceso, todo ello con anterioridad al inicio del mismo.

3. Organización general del proceso

3.1. Actuaciones y organización de los tribunales. Nombramiento de los componentes. Suplencias

En términos generales, el proceso puede considerarse iniciado con la publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) de la Orden de convocatoria de las oposiciones, en nuestro caso el 21 de marzo de 2006 (Orden 08/03/2006) y terminará con la publicación del listado de opositores que han superado la fase de prácticas y su nombramiento como funcionarios de carrera.

Como hemos anotado anteriormente, es la DGRH la que a través de diferentes resoluciones, marca las directrices generales de actuaciones y desarrolla el proceso en general.

A fecha de hoy (12 de mayo de 2006) no han sido nombrados los tribunales por lo que tanto sus actuaciones como la organización de los mismos no se han concretado para el proceso actual, no obstante cabe señalar algunos aspectos generales que nos permitan conocer cómo se organizan estos.

Inicialmente, las Delegaciones Provinciales de Educación proponen a los presidentes y presidentas de los tribunales⁶ a la DGRH. Esta a su vez, después de establecer mediante sorteo quienes serán los vocales de los mismos, publica los listados de los diferentes tribunales por provincias, incluyendo en cada caso una suplencia para cada titular y la fecha de inicio del procedimiento. A destacar la obligatoriedad de participación de quienes hayan sido elegidos para formar el tribunal.

Si al tener conocimiento del nombramiento pertinente como componente de un tribunal, alguna de las personas implicadas ha preparado oposiciones en los últimos cinco años, tiene enemistad o amistad manifiesta con algún aspirante adscrito a su tribunal, deberá abstenerse de participar en el proceso. También podrán ser recusados los componentes del tribunal por cualquier opositor si este considera que concurren en él algunas de las causas anteriores. Por último podrán abstenerse aquellos funcionarios que por causa de enfermedad reconocida por el servicio médico de la delegación correspondiente

A partir de la publicación en BOJA de los tribunales y normalmente en el mes

⁶ Normalmente el nombramiento de presidente/a se proponen entre aquellos profesionales que lo han solicitado a la Delegación Provincial, pero no siempre es así, ya que es la Dirección de Personal de cada Delegación la responsable de hacer la propuesta concreta y en ocasiones el nombramiento puede recaer sobre alguien que no lo haya solicitado previamente.

de junio, los presidentes y presidentas de todas las especialidades de Andalucía son convocados a una reunión donde se establecen el calendario general del proceso selectivo, los criterios básicos de actuación, se dan las instrucciones generales y se resuelven cuantas dudas puedan suscitarse en cuanto a la organización y desarrollo del proceso. A continuación suelen reunirse los presidentes de cada especialidad con la presidencia de la comisión de selección de la misma y se concreta en cada caso las actuaciones específicas y las peculiaridades de la especialidad, estableciendo inicialmente los cauces de comunicación para la coordinación del resto del proceso.

Son los presidentes y presidentas a partir de ese momento los responsables de la actuación de su tribunal. Serán ellos quienes convoquen al resto de los componentes del mismo para constituirlo y quienes, siguiendo las instrucciones recibidas y según normativa, quienes podrán sustituir alguno de los vocales titulares por el suplente correspondiente en caso necesario. En el supuesto de que sea la propia presidencia del tribunal quien no pueda actuar durante el proceso, por incompatibilidad o cualquier otra causa, deberá ser la DGRH quien resuelva su sustitución.

En ocasiones desde las direcciones provinciales de personal de Delegaciones Provinciales de Educación, se concretan algunos aspectos específicos a que permiten una mayor coordinación del proceso a este nivel y que afectan a todos los tribunales (plazos y fechas de entrega de documentación en la Delegación, responsables en cada momento de las actuaciones previstas, personal de apoyo para los tribunales...)

En la actuación de los tribunales existen dos aspectos a considerar que deben ser tenidos en cuenta:

El funcionamiento administrativo del proceso selectivo mantiene una estructura muy jerarquizada y piramidal cuyo vértice lo representa el Director general de la DGRH. Las instrucciones afectan a todos las especialidades y tribunales y buscan la homogeneización y transparencia del proceso a nivel andaluz. En este aspecto no existe margen de actuación para los tribunales y afecta a toda la oposición (calendario, lugares de actuación, instrucciones específicas en los casos de actuaciones grupales o generales, formatos de publicaciones...). Todo ello se canaliza a través de una aplicación informática que controla la propia DGRH en Sevilla.

El funcionamiento interno de cada tribunal con una estructura más horizontal y participativa, que afecta a cuestiones de trabajo específicas, pedagógicas de nuestra especialidad y de desarrollo de la oposición en función de la características específicas (número de opositores, sede de actuación tiempos de corrección...). En este caso es muy importante la coordinación con otros tribunales de la especialidad que actúen en la misma provincia.

La capacidad de coordinación que mantengan las presidencias de los distintos tribunales de la especialidad en aspectos elementales como las citaciones, o publicaciones paralelas de las notas o en cuestiones como aplicación de criterios comunes de corrección en las pruebas de la fase de oposición facilitará el proceso en su conjunto y permitirá no sólo que se actúe con limpieza y ecuanimidad en la oposición, sino que estas sean percibidas por el conjunto de opositores que se presentan en sedes muy cercanas de la misma localidad.

4. Desarrollo del proceso de oposición

4.1. Actuaciones generales. Acto de presentación. Citaciones

El proceso selectivo, tal y como se plantea en la actualidad tiene numerosas lagunas y probablemente no esté diseñado para escoger a los mejores profesionales, ya que el azar o la memoria no pueden ser considerados como los principales valores de cualquier orientador u orientadora y la planificación del proceso en sí mismo los convierte en elementos indiscutibles en toda la oposición, aunque esta reflexión desborda el objetivo de la presente mesa redonda.

Manteniendo esta consideración inicial y con las actuales reglas de juego, se puede plantear que el proceso selectivo tiene en sí mismo varios objetivos. El principal es seleccionar a aquellas personas que van a formar parte como funcionarios del cuerpo de profesores de E. Secundaria, en nuestro caso en la especialidad de psicología pedagógica. No menos importante es el segundo objetivo que consiste en la selección de personal funcionario interino para incorporarse a las bolsas de trabajo con los aspirantes que, habiendo aprobado algún ejercicio de la oposición, no hayan superado la totalidad del proceso selectivo.

Por último y quizás equiparable o incluso superior al los anteriores y que está al alcance de cada tribunal es garantizar la pureza y imparcialidad del proceso en sí mismo. Cualquier acuerdo o actividad encaminada a este fin redundará en beneficio de todos los participantes en el mismo, opositores, tribunales y administración misma.

La honradez del tribunal, la coherencia y rectitud en sus actuaciones deben ser objetivos irrenunciables y deben quedar claros desde el acto mismo de presentación hasta la publicación de los seleccionados.

El proceso de selección difiere de unos turnos a otros, quedando reflejados cada uno de ellos en la Orden de la convocatoria. A continuación se plantea el turno 1 o libre que coincide básicamente con el 2 o de reserva de discapacidad salvo en los tiempos o ayudas necesarias para la realización de las diferentes pruebas, siendo el 3 y 4 diferentes en los calendarios y formas de actuación con respecto al tribunal.

Normalmente los turnos 2 y 3 se agrupan en una o dos provincias andaluzas en cada oposición, asignado todos los aspirantes del turno 4 a uno de los tribunales que actúan en cada provincia (cuando existen varios).

Acto de presentación.

Suele producirse con posterioridad a la constitución del tribunal, unos días antes de la primera prueba y en la sede de actuación de este. Dura aproximadamente una hora y en él se dictan las instrucciones generales del proceso (instrucciones para la realización de cada una de las pruebas, lugar de actuación del tribunal...), se informa del calendario del mismo y se resuelven a los aspirantes cuantas dudas planteen inicialmente. Algunas de sus características, recogidas en la orden de la convocatoria actual, son:

- El acto presentación tiene carácter personalísimo y, por tanto, será de asistencia obligatoria. No se admitirán acreditaciones ni poderes de representación.

- Las personas que no asistan efectivamente al acto de presentación decaerán en todos sus derechos y serán excluidas del procedimiento; igualmente resultarán excluidas quienes se presenten en un Tribunal al que no estén adscritas.

Citación del personal aspirante.

- Existen dos tipos de convocatorias, las colectivas y las individuales. Todas las convocatorias mantienen un denominador común y es que se realizan en un único llamamiento, siendo causa de exclusión quienes no comparezcan en la hora y fecha fijadas previamente al menos con 48 h. de antelación
- En el caso de pruebas individuales (segunda prueba), todos los opositores convocados para cada día deberán estar presente a la hora fijada por el Tribunal como hora de inicio de las actuaciones.
- Una vez comenzadas las actuaciones ante el Tribunal, los llamamientos serán publicados en la sede de actuación con cuarenta y ocho horas, al menos, de antelación al comienzo de las mismas.
- Para las pruebas individuales el orden de actuación se iniciará alfabéticamente por la persona cuyo primer apellido comience por la letra que haya sido establecida por sorteo y comunicada

Resolución de la Secretaría General para la Administración Pública.

4.2. Prueba 1ª Organización para las actuaciones y valoración

Prueba primera⁷: consta de dos partes que serán valoradas conjuntamente:

A) Primera parte: Realización de tres ejercicios, de entre siete propuestos por el Tribunal. Sobre cuestiones relativas a los diferentes tipos de intervención que se han de realizar en un centro escolar o en un equipo de orientación educativa, correspondientes a alguno de los ámbitos siguientes: Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientación académica y profesional o apoyo al plan de acción tutorial. Se podrá elegir, en su caso, el nivel del alumnado donde se concreten las técnicas de trabajo.

B) Segunda parte: Consiste en el desarrollo por escrito de un tema elegido por el personal aspirante de entre dos extraídos al azar por el tribunal de los correspondientes al temario de la especialidad.

Desarrollo de la Primera Prueba

Se produce el mismo día para todos los opositores de la comunidad autónoma, normalmente en domingo y en sede universitaria para facilitar su realización.

⁷ El reparto proporcional de plazas a cada tribunal depende del número de personas que se presenten en cada uno de los existentes a esta primera prueba.

⁸ El sobre con las propuestas del ejercicio práctico se entrega esa misma mañana en la sede del examen por una empresa de seguridad y contiene además las etiquetas y resto de documentación relativa a la primera prueba.

Comienza con el nombramiento e identificación de los aspirantes, su acomodación en la sala de examen. Después de recordar las instrucciones básicas (uso de útiles de escritura, distribución de tiempos, disponibilidad de los examinadores...) se procede al sorteo de los dos temas, mediante la extracción de las bolas de entre los 68 temas que componen el temario, para desarrollar uno de ellos (certifican uno o dos aspirantes) y se procede a la apertura de la saca⁸ que contiene el ejercicio práctico para su entrega a los opositores y los dos sobres que permitirán la corrección anónima del examen.

Para facilitar la corrección anónima de los ejercicios, al término del examen, el opositor se dirigirá al tribunal con el cuadernillo de examen en el que ha introducido todos los folios utilizados y un sobre que contiene sus datos personales (que ha cumplimentado previamente). Los miembros del tribunal pondrán una pegatina con el código de barras en el lugar indicado para ello en el cuadernillo de examen de cada opositor introduciéndolo en un sobre grande junto con el resto de los folios entregados y cerrándolo a continuación

Otra pegatina con idéntica numeración se pondrá en el exterior de un sobre pequeño que debe contener un folio con los datos identificativos del opositor.

Normalmente se entrega también cualquier folio utilizado durante la prueba y que haya sido desechado.

Esta primera parte de la primera prueba es escrita y se desarrolla en una única sesión junto con la segunda parte la misma. Tiene una duración máxima

de 4,30 h, disponiendo de, al menos, dos horas para el desarrollo de la segunda parte de esta prueba. Normalmente no se puede abandonar la sala de examen antes de 1/2 hora.

Valoración de la primera prueba. Reflexiones. Sugerencias

La valoración máxima es de 5 puntos en la 1ª parte y 5 puntos en la 2ª parte. Para su superación se deberá alcanzar una puntuación mínima, en cada una de las partes, igual al 25% (1,25) de la puntuación asignada a cada una de ellas y una puntuación total, resultado de sumar las puntuaciones correspondientes a las dos partes, igual o superior a 5 puntos.

Las calificaciones, diferenciadas en las dos partes de que se compone la primera prueba, se hacen públicas en las sede del tribunal, en los tablores de anuncios de las Delegaciones Provinciales y, en la página Web de la Consejería, tanto los aprobados como los suspensos.

Un aspecto importante en esta prueba y que puede afectar a los resultados de la misma son los criterios de corrección. Personalmente abogo por una corrección en escala decimal, es decir corregir sobre 10 puntos los exámenes, ponderándolos posteriormente a las indicaciones contenidas en la norma.

Ello permite un menor sesgo en las correcciones al utilizar los correctores una escala a la que están perfectamente acostumbrados, manteniendo un mejor equilibrio en las variaciones de las notas que a unirlas con el res-

to de los componentes del tribunal y obtener la media global se hace más objetiva.

Una vez publicadas las calificaciones de la 1ª prueba, quienes la hayan superado deben entregar al tribunal, en el plazo de 48 horas a contar desde la publicación de las referidas calificaciones, un plan de actuación del Departamento de Orientación en un IES o el Plan General de Actuación de un EOE en el que se incluyan los requisitos que se encuentran en el anexo VIII de la Orden de convocatoria de 8 de marzo. Por otra parte deberán presentar en los Registros de las Delegaciones Provinciales de Educación donde tenga su sede el tribunal, solicitud de destino provisional.

No existen reclamaciones a las calificaciones de un tribunal. Sin embargo, una vez publicadas los tribunales pueden atender a los opositores en la sede de actuación.

4.3 Prueba 2ª Organización para las actuaciones y valoración

La publicación de las notas de la 1ª prueba supone el punto de partida de la siguiente, ya que en el mismo acto se procede a la convocatoria individual de los aspirantes convocados para el primer día de la 2ª prueba. Esta convocatoria se inicia por el aspirante cuyos apellidos coincidan con la letra seleccionada en el sorteo celebrado con anterioridad al inicio del proceso.

El número de personas que se examinan cada día de esta 2ª prueba dependerá la proporción entre los que hayan superado la 1ª y el número de días con-

cedidos por la DGRH para la realización de esta fase, aunque se puede considerar hasta 5-6 personas diariamente.

El personal dispone de una hora para la preparación de la unidad didáctica elegida, (se escoge una de entre tres de las 15 presentadas o una entre tres del temario) pudiendo utilizar el material que estime oportuno, que deberá aportar.

Para la exposición de la unidad didáctica se podrá utilizar un guión del mismo, que no excederá de un folio, y que se entregará al Tribunal finalizada aquélla.

Se dispone de un período máximo de una hora para la defensa oral de la programación, la exposición de la unidad didáctica y posterior debate ante el Tribunal.

Se iniciará la exposición con la defensa de la programación didáctica presentada, que no podrá exceder de veinte minutos; a continuación, se realizará la exposición de la unidad didáctica por un período máximo de treinta minutos. La duración del debate no podrá exceder de diez minutos.

Valoración de la segunda prueba

La prueba se valorará de cero a diez puntos y se deberá alcanzar, para su superación, una puntuación igual o superior a cinco puntos.

Finalizadas las pruebas, se procede a la obtención de la calificación correspondiente a la fase de oposición, que será la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas integrantes de la misma cuando ambas hayan sido superadas.

5. Fase de concurso. Listados de aprobados y seleccionados

Con la publicación de los listados correspondientes a la fase de oposición, se inicia la siguiente etapa del procedimiento, la fase de concurso, en la que se valoran los méritos (de cero a diez puntos) de los participantes que han aprobado la anterior.

Los responsables de la valoración de los méritos son las diferentes comisiones de baremación mencionadas anteriormente. Su nombramiento y actividad totalmente ajena a los tribunales calificadoros, introduce en el proceso selectivo general una variable más que permite la objetividad del mismo.

El procedimiento suele ser:

- Las personas que han aprobado la oposición entregan sus méritos alegados en esta fase de concurso en el registro de la Delegación Provincial en las cuarenta y ocho horas posteriores a la publicación de las notas.
- La comisión barema los méritos presentados y publica un listado provisional provisional. Posteriormente existen unos días para presentar reclamaciones a este listado por parte de los opositores.
- Se reúne de nuevo la comisión de baremación, resuelve las reclamaciones y publica la lista definitiva de méritos.

A través de la delegación se hace llegar este listado a los distintos tribunales que ponderarán las dos fases del procedimiento, siendo la nota final los 2/3 de la fase de oposición y 1/3 de la de concurso.

Por último los tribunales publican dos listados:

- Un listado de todas las personas que han superado el proceso de oposición ordenadas por orden de puntuación de mayor a menor.
- Un listado con los aspirantes seleccionados para obtener plaza de funcionario, que sólo pueden ser igual al número de plazas asignadas al tribunal desde la DGRH y que corresponden a los que mayor puntuación hayan obtenido en la nota final⁹

Terminan aquí las actuaciones públicas de los tribunales de oposiciones, que posteriormente tendrán que cumplir con varios expedientes administrativos y entregar toda la documentación generada durante el proceso junto con las programaciones de los opositores que realizaron la 2ª prueba en la Delegación Provincial para su custodia durante al menos los próximos cinco años.

La comisión de selección, una vez que ha recibido las propuestas de todos los tribunales de las diferentes provincias, publicará finalmente un listado ordenado por las puntuaciones obtenidas con todos los aspirantes seleccionados, que una vez obtenido destino para el próximo curso 2006/2007 realizarán a lo largo de él la fase de prácticas antes de ser nombrados funcionarios de carrera.

⁹ Como se ha descrito en estas páginas si existiera empate en las puntuaciones será la comisión seleccionadora quien establezca el desempate siguiendo la normativa de la Orden de convocatoria. Aunque es bastante difícil que esto ocurra al trabajar en las notas finales con cuatro decimales.

Cómo se evalúa y qué se evalúa en las oposiciones de Psicología-Pedagogía

Silvia Cañete Romero

Orientadora del IES Alonso Cano de Dúrcal
Granada

No es difícil adentrarse en la mente de un/a opositor/a unas semanas antes del “día clave”: ansiedad, nervios, insomnio, irritabilidad, dificultades en la concentración, pensamiento embotado, jornadas de repaso maratonianas, cansancio acumulado, y la eterna pregunta del millón. (“¿Cómo me evaluarán y qué aspectos se tendrán en cuenta.?”)

Antes de comenzar mi reflexión sobre Cómo y Qué se evalúa en Oposiciones, debo indicar que siento una cierta inhibición a la hora de colaborar en este Curso, por considerar que tal vez sólo pueda ofrecer una visión, en cierto modo parcial o incompleta y algo obsoleta, dado que en mi caso concurren dos circunstancias:

Por un lado, mi doble experiencia como miembro de Tribunales, ha sido hasta ahora algo variada y espaciada en el tiempo. Mi primera intervención tuvo lugar en el Procedimiento Selectivo del año 1999, en el tribunal N° 4, para el turno Libre. Mi segunda intervención, algo más reciente, fue en el año 2004, para el turno de movilidad del grupo B al grupo A, en el tribunal N° 16. (En

ambos casos, el desarrollo de las pruebas para el procedimiento selectivo fue bastante diferenciado.)

Por otro lado, el actual planteamiento del Procedimiento Selectivo convocado por Orden de 8 de Marzo de 2006 (BOJA 54) incluye novedades en cuanto a las pruebas a superar, que también repercutirán en los aspectos que se evaluarán.

Bajo estas reticencias, inicio esta guía volcando en la actual Convocatoria, tanto la experiencia propia como la de otros compañeros, en un intento de “orientar” al mayor número posible de opositores.

Lejos de suministrar “recetas mágicas” para aprobar, mi intención no es otra que hacer un barrido sobre todas las posibles variables que pueden ser tenidas en cuenta, repasando los aspectos que la normativa incluye en cada prueba (tanto en el turno general de ingreso y reserva de discapacidad, como en el turno de movilidad) e indicando las variables que se pueden evaluar en cada apartado, después de refundir el

Guión de Corrección de la Comisión de Selección junto con los criterios consensuados por todos los miembros del Tribunal, en una plantilla de observación-valoración.

Cada plantilla es rellena independientemente por cada miembro del tribunal para cada opositor/a, una vez finalizada su intervención, ya sea oral o escrita.

En cada prueba, la puntuación será la media de todos los miembros presentes del Tribunal. Si hay una diferencia igual o superior a 3 puntos, se excluyen las máximas y las mínimas, hallándose la media entre las calificaciones restantes.

Fase de oposición en los procedimientos del turno general de ingreso y reserva de discapacidad

- **Qué se evalúa:** Los conocimientos específicos necesarios para impartir docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de técnicas necesarias para el ejercicio docente.

Prueba primera

- **Qué se evalúa:** Demostración de conocimientos específicos para impartir docencia.
- **Estructura y valoración:** Constará de dos partes que se evaluarán conjuntamente. La valoración máxima será de 5 puntos en la 1ª parte y de 5 puntos en la 2ª parte. Para superarla, es imprescindible alcanzar un mínimo en cada una de las par-

tes, igual al 25% de la puntuación asignada a cada una de las partes; y una puntuación total (resultante de sumar ambas) igual o superior a 5 puntos.

- **Duración:** Tendrá una duración máxima de 4 horas y 30 minutos. (Se dispondrá al menos de 2 horas para la segunda parte.)

1ª Parte:

Realización de **3 Ejercicios Prácticos de entre 7 propuestos**, sobre distintas intervenciones en un centro escolar o en un EOE, en alguno de los siguientes ámbitos: **apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación académica y profesional o apoyo al plan de acción tutorial.**

(Se puede elegir el nivel del alumnado donde se concreten las técnicas de trabajo.)

Criterios de evaluación:

A) Formación científica:

- Dominio y nivel de contenidos.
- Soporte científico (Autores, teorías...) y referencias legislativas.

B) Dominio de técnicas precisas:

- Pautas y técnicas de intervención planteadas.
- Ajuste a la realidad de la práctica diaria.
- Creatividad e innovación.
- Brevedad y concreción.

2ª parte:

Desarrollo escrito de 1 tema de entre 2 elegidos al azar.

Criterios de evaluación:

A) *Introducción breve: Con esquema o guión sobre los apartados que tocará..*

B) *Contenidos:*

1. *Dominio del tema. (Justificación legal y citación de autores. Aclaración de conceptos previos (Conceptualizaciones, definiciones...)*
2. *Estructura clara y coherente con el esquema o guión inicial. Capacidad de enlace de los puntos que constituyen el tema.*
3. *Ajuste al título del tema, establecido en el temario de la Orden 9/09/1993 (BOE 21/09/93. Anexo III.)*

C) *Presentación / Expresión:*

1. *Claridad de ideas: expresión escrita clara y ordenada. Calidad en la selección de contenidos.*
2. *Habilidades Verbales escritas: limpieza, pulcritud, orden, márgenes, subrayados, encuadres de subapartados, correcta ortografía y grafismo legible.*

D) *Documentación:*

1. *Bibliografía. (Autores, libros, citas textuales...)*
2. *Normativa legal de soporte para el tema.*

E) *Elaboración personal: (Aspectos personales que enriquecen el tema.)*

1. *Coclusión final o repaso rápido de los puntos expuestos.*
2. *Aportación personal. Frase-resumen . Opinión particular.*

Quienes superen la Prueba Primera, entregarán al Tribunal en 48 horas una Programación Didáctica (que debe especificar Objetivos, contenidos, criterios metodológicos, criterios de evaluación y medidas de atención a los alumnos con necesidades educativas específicas) y presentarán en el Registro de Delegación de Educación la Solicitud de Destino Provisional para los cursos 2006/07 y 07/08.

En la especialidad de Psicología-Pedagogía la programación didáctica será sustituida por :

- un Plan de Actuación del Departamento de Orientación de un I.E.S. o
- el Plan General de Actuación de un EOE.

Constará de un máximo de 60 folios (sin incluir anexos) DIN-A4, escritos en una cara de un folio, con tipo de letra Times New Roman, de 12 puntos sin comprimir.

Prueba segunda

- **Qué se evalúa:** Aptitud Pedagógica y dominio de Técnicas necesarias para su ejercicio docente.
- **Duración:** Tendrá una duración máxima de 1 hora.
- **Estructura y valoración:** Constará de tres apartados:

1. Defensa del Plan de Actuación. (Durante 20 minutos.)

(Podrá ser referida a la etapa de ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos de Formación Profesional.)

Crterios de evaluación del Plan de Actuación del Departamento de Orientación:

A) *Introducción breve.*

- *(Con la justificación del Plan. Rigor científico.)*

B) *Objetivos Generales.*

- *Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.*
- *Ajuste a la realidad.*
- *Incluir objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.*

C) *Contenidos. (Actuaciones de intervención psicopedagógica.)*

- *Debe incluir el mínimo establecido: 15 Unidades Psicopedagógicas numeradas, repartidas entre los siguientes ámbitos:*

- 1) *Plan de atención a las necesidades educativas específicas. (Plan de atención a la diversidad.)*
- 2) *Plan de actuación tutorial. (Inclusión de posibles Actividades Extraescolares e Integración de contenidos transversales..)*

3) *Plan de orientación vocacional y profesional.*

- *Cada Unidad debe contemplar los siguientes apartados:*

1) *Justificación.*

2) *Destinatarios.*

3) *Objetivos.*

4) *Actividades tipo a desarrollar.*

5) *Metodología.*

6) *Criterios de evaluación.*

7) *Recursos a utilizar.*

D) *Actuaciones del Dep. de Orientación en materia de organización interna y de coordinación externa:*

- *Reuniones de programación, de seguimiento y de evaluación.*
- *Coordinación con los diferentes agentes internos en el centro: alumnos, profesores, tutores, padres, Jefe de estudios, Equipo técnico de coordinación pedagógica...*
- *Coordinación con agentes externos: EOE, Servicios Sociales, Agentes de Salud, Asociaciones, etc.*

E) *Metodología:*

- *Diferenciada, según los niveles educativos que atiende: Cursos, Ciclos, Etapas...*
- *Secuenciación de la intervenciones: Semanal, mensual, trimestral.*
- *Currículo en espiral, flexibilidad...*

F Evaluación:

- Momentos: Evaluación continua, realista, temporalizada por trimestres, recogida en un Plan de Evaluación que esté inserto dentro de la Programación.
- Agentes implicados: Coordinación con el Jefe de Estudios, los tutores, el profesor/a de apoyo, y/u otros agentes externos.

G) Bibliografía sobre recursos o materiales que emplearía.

Criterios de evaluación del Plan de Actuación del EOE:

A) Introducción breve.

- (Con la justificación del Plan. Rigor científico.)

B) Objetivos Generales.

- Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.
- Ajuste a la realidad.
- Incluir objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.

C) Contenidos. (Actuaciones de intervención psicopedagógica.)

- Debe incluir el mínimo establecido: 15 numeradas, repartidas entre los siguientes ámbitos:
 - 1) Plan de atención a las necesidades educativas específicas
 - 2) Plan de apoyo a la función tutorial.
 - 3) Plan de orientación vocacional y profesional.

- Cada Unidad debe contemplar los siguientes apartados:

- 1) Justificación.
- 2) Destinatarios.
- 3) Objetivos.
- 4) Actividades tipo a desarrollar.
- 5) Metodología.
- 6) Criterios de evaluación.
- 7) Recursos a utilizar.

D) Actuaciones para la coordinación externa:

- Reuniones de programación, de seguimiento y de evaluación.
- Coordinación con los diferentes agentes externos: departamentos de orientación de la zona, equipos educativos de los centros que atienden, profesores, tutores, maestros de educación especial, Jefe de estudios

E) Metodología:

- Diferenciada, según los niveles educativos que atiende(: Cursos, Ciclos, Etapas...) y los destinatarios (:alumnos, padres, tutores, maestros especialistas...)
- Secuenciación de la intervenciones: Semanal, mensual, trimestral.

F) Evaluación:

- Momentos: Evaluación continua, realista, temporalizada por trimestres, recogida en un Plan de Evaluación.
- Agentes implicados: Coordinación con los diferentes miembros del EOE.

G) Bibliografía sobre recursos o materiales que emplearía.

2. Preparación de 1 Unidad Psicopedagógica elegida para 1 tema de entre 3 extraídos por sorteo (durante 1 hora, pudiendo emplear el material oportuno, que deberá aportar) y exposición oral del mismo ante el Tribunal (durante un tiempo máximo de 30 minutos, pudiendo emplear un guión, que no excederá de un folio, y que se entregará al final de la exposición. También podrá utilizar material auxiliar que deberá aportar.)

Criterios de evaluación:

A) *Justificación de la Unidad Psicopedagógica.*

- *(Fundamentación teórica y rigor científico.)*
- *Adecuación del planteamiento Didáctico al tema elegido y Viabilidad.*

B) *Destinatarios.*

C) *Pasos de cualquier programación: (Calidad en el diseño.)*

- *Objetivos:*
 - * *(Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.)*
 - * *(Inclusión de objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.)*
- *Contenidos:*
 - * *(Inclusión de contenidos diferenciados de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.)*
 - * *(Inclusión de contenidos transversales del currículo.)*

- *Actividades-tipo y Recursos a utilizar:*

- * *Inclusión de actividades de inicio o motivadoras, actividades de desarrollo y actividades de recapitulación.*
- * *Inclusión de actividades de atención a las NEE.*
- * *Especificación de los agentes implicados: orientador/a, padres, profesores, tutores, alumnos, otro externos...*
- * *Variedad y calidad de los recursos empleados.*

- *Metodología.*

- * *Diferenciada, según el tipo de actuación y los destinatarios de la unidad (:alumnos, padres, tutores...)*
- * *Secuenciación de las intervenciones: Semanal, mensual, trimestral.*

- *Procedimientos de evaluación.*

- * *Valoración del grado de consecución de los objetivos alcanzados.*
- * *Tipo de materiales o recursos para la valoración de la unidad psicopedagógica.*
- * *Mecanismos de retroalimentación. Medidas que se desprenden. Críticas.*

C) *Otros aspectos de interés en la evaluación:*

- *Referencia a los tres agentes de la Comunidad Educativa.*
- *Integración en el Currículum.*
- *Originalidad.*
- *Elementos éticos y técnicos de la actuación.*

D) *El guión entregado:*

- *Calidad y claridad del guión conductor de la exposición.*
- *Contenidos del guión. Evitar que sea una mini chuleta.*

3. Debate ante el Tribunal sobre aspectos de la Unidad Didáctica y/o Programación, de no más de 10 minutos de duración, a fin de aclarar, ampliar o matizar su exposición. Generalmente el nivel de calidad de la respuesta serviría para afinar la calificación global resultante de la puntuación obtenida en los dos apartados anteriores de la prueba.

Otros criterios de evaluación:

En los 3 apartados también pueden ser de aplicación los siguientes aspectos procedimentales del/la opositor/a:

Se tienen muy en cuenta, no sólo los aspectos de formación sólida del/la opositor/a, mostrada a lo largo de las pruebas, sino también numerosos aspectos de procedimiento y forma, que están directamente relacionadas con ser un buen dinamizador y comunicador: calidad de la entonación y ritmo expositivo (no monótono), claridad expositiva, tono, fluidez verbal, habilidades pedagógicas (Poder de convicción, capacidad de argumentar, de convencer, de motivar, de concluir, de mantener la atención, de empleo de la pizarra...) de habilidades sociales no verbales (desenvoltura, asertividad, capacidad de establecer contacto ocular con todos los miembros del tribunal, serenidad, autocontrol de la ansiedad, resistencia a la tensión, actuación reflexiva y no impulsiva) y habilidades espacio-temporales: gestión eficaz y equilibrada del tiempo disponible, saber moverse en el espacio, no sólo quedarse sentado o de pie, inmóviles, sino moverse en el lugar preparado para ello.

La Prueba Segunda se valorará de 0 a 10 puntos, debiendo alcanzar para superarla, al menos 5 puntos.

La calificación de la fase de Oposición será la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas, cuando todas éstas hayan sido superadas.

En cada prueba, la puntuación obtenida por cada aspirante, será la media de todos los miembros presentes del tribunal

Únicamente quienes superen la fase de oposición, les será considerada la puntuación obtenida en la fase de Concurso, a fin de obtener la puntuación ponderada global. (Dicha ponderación será de 2/3 para la puntuación media obtenida en la fase de oposición y de 1/3 para la obtenida en la fase de concurso.)

Fase de oposición en los procedimientos del turno de movilidad del grupo b al grupo a

Las normas de acceso son las mismas que para el ingreso libre, aunque con algunas particularidades en el procedimiento selectivo.

Éste constará de un concurso de méritos y una prueba.

Resultará seleccionado el personal que, superada la prueba y ordenado según la suma de puntuaciones obtenida en la prueba y el concurso, obtenga un número de orden igual o inferior al número de plazas asignadas al correspondiente tribunal.

Para algunas especialidades la prueba estará dividida en dos partes; una de contenido práctico. En el caso de las especialidades de los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, no se establece la realización de la prueba práctica.

Estructura y valoración

Constará de dos apartados:

- 1 La fase oposición consistirá en la **Exposición Oral de 1 tema** de la especialidad a la que se opte, elegido entre 6 extraídos al azar. Para la exposición se podrá emplear un **Guión**, que no excederá de un folio y será entregado al final de la intervención. El guión podrá incluir la bibliografía empleada o hacer referencia a otros materiales didácticos.

Dicha exposición se completará con un **Planteamiento Didáctico** del tema elegido, referido a un curso o ciclo elegido libremente.

Dispondrá de 1 hora para su preparación, pudiendo utilizar el material oportuno, que deberá aportar.

Exposición y Planteamiento tendrán una duración máxima de 1 hora.

- 2 Le seguirá un **Debate**, cuya duración máxima será de media hora.

La calificación de la prueba será de 0 a 10 puntos. Para superarla es requisito obtener un mínimo de 4 puntos.

Criterios de evaluación en la exposición oral del tema:

A) *Introducción breve: Con esquema o guión sobre los apartados que tocará..*

B) *Contenidos:*

1. *Dominio del tema. (Nivel de profundización y calidad de los contenidos. Justificación legal y citación de autores. Aclaración de conceptos previos (Conceptualizaciones, definiciones...)*
2. *Estructura clara y coherente con el esquema o guión inicial. Capacidad de enlace de los puntos que constituyen el tema.*
3. *Ajuste al título del tema, establecido en el temario de la Orden 9/09/1993 (BOE 21/09/93. Anexo III.)*

C) *Presentación / Expresión:*

1. *Claridad expositiva: expresión oral clara y ordenada. Ausencia de muletillas o incorrecciones orales.*
2. *Habilidades Verbales: Fluidez verbal, expresión oral...*

D) *Documentación:*

1. *Bibliografía. (Autores, libros, citas textuales...)*
2. *Normativa legal de soporte para el tema.*

E) *Elaboración personal: (Aspectos personales que enriquecen el tema.)*

1. *Conclusión final o repaso rápido de los puntos expuestos.*
2. *Aportación personal. Frase-resumen . Opinión particular.*

F) *El guión entregado:*

1. *Calidad y claridad del guión conductor de la exposición. (Limpieza, pulcritud, orden, márgenes, subrayados, encuadres de subapartados, correcta ortografía y grafismo legible.)*

2. *Contenidos del guión. Evitar que sea una mini chuleta.*

Crterios de evaluación del Planteamiento Didáctico:

A) Justificación del Planteamiento Didáctico.

– (Fundamentación teórica y rigor científico.)

– Adecuación del planteamiento Didáctico al tema elegido y Viabilidad.

B) Pasos de cualquier programación: (Calidad en el diseño.)

1. Objetivos:

– (Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.)

– (Inclusión de objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.)

2. Contenidos:

– (Inclusión de contenidos diferenciados de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.)

– (Inclusión de contenidos transversales del currículo.)

3. Tareas o acciones. Actividades de enseñanza-aprendizaje y destinatarios:

– Inclusión de actividades de inicio o motivadoras, actividades de desarrollo y actividades de recapitulación.

– Inclusión de actividades de atención a las NEE.

– Especificación de los agentes implicados: orientador/a, padres, profesores, tutores, alumnos, otros. (Coordinación con tutores, Equipo Educativo, ETCP, Equipo Directivo...)

– Variedad y calidad de los recursos empleados.

4. Procedimientos de seguimiento y de evaluación.

– Tipo de materiales o recursos para la valoración del procedimiento didáctico llevado a cabo.

– Valoración del grado de consecución de los objetivos alcanzados.

– Mecanismos de retroalimentación. Medidas que se desprenden. Críticas.

C) Otros aspectos de interés en la evaluación:

– Referencia a los tres agentes de la Comunidad Educativa.

– Integración en el Currículum. (Finalidades educativas, PCC, Plan Anual, POAT...)

– Originalidad.

– Elementos éticos y técnicos de la actuación.

Del mismo modo, también son de igual aplicación los criterios relativos a “determinados aspectos procedimentales del/la opositor/a”, ya indicados en el apartado de Otros criterios de evaluación del procedimiento selectivo del turno general de ingreso y reserva de discapacidad.

Bajo este conjunto de posibles variables a tener en cuenta en las oposiciones, concluyo esta guía con el ánimo de servir de punto de apoyo a quienes en cada Oposición, aspiran a alcanzar un sueño, que en su día también fue el mío.

TURNO GENERAL DE INGRESO Y RESERVA DE DISCAPACIDAD				
<p>La calificación de la fase de Oposición será la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas, cuando todas éstas hayan sido superadas. En cada prueba, la puntuación obtenida por cada aspirante, será la media de todos los miembros presentes del tribunal Únicamente quienes superen la fase de oposición, les será considerada la puntuación obtenida en la fase de Concurso, a fin de obtener la puntuación ponderada global. (Dicha ponderación será de 2/3 para la puntuación media obtenida en la fase de oposición y de 1/3 para la obtenida en la fase de concurso.)</p>				
<p>PRUEBA 1ª (4h. y 30min.)</p>	<p>1ª PARTE</p>	<p>3 Ejercicios Prácticos de entre 7 (Máx. 5p.)</p>	<p>Criterios de evaluación: A-Formación científica: -Dominio y nivel de contenidos. -Soporte científico (Autores, teorías...) y referencias legislativas. B-Dominio de técnicas precisas: - Pautas y técnicas de intervención planteadas. -Ajuste a la realidad de la práctica diaria. -Creatividad e innovación. -Brevedad y concreción.</p>	<p>Debe obtener - un mínimo en cada parte igual al 25% de la puntuación asignada a cada una de ellas - y una puntuación total resultante de sumar ambas, igual o superior a 5 puntos.</p>
	<p>2ª PARTE (2h.)</p>	<p>Desarrollo escrito de 1 tema de entre 2 elegidos al azar (Máx. 5p.)</p>	<p>Criterios de evaluación: A- Introducción breve: Con esquema o guión sobre los apartados que tocará.. B-Contenidos: 1. Dominio del tema. (Justificación legal y citación de autores. Aclaración de conceptos previos (Conceptualizaciones, definiciones...) 2. Estructura clara y coherente con el esquema o guión inicial. Capacidad de enlace de los puntos que constituyen el tema. 3. Ajuste al título del tema, establecido en el temario de la Orden 9/09/1993 (BOE 21/09/93. Anexo III.) C- Presentación / Expresión: 1. Claridad de ideas: expresión escrita clara y ordenada. Calidad en la selección de contenidos. 2. Habilidades Verbales escritas: limpieza, pulcritud, orden, márgenes, subrayados, encuadres de subapartados, correcta ortografía y grafismo legible. D- Documentación: 1. Bibliografía. (Autores, libros, citas textuales...) 2. Normativa legal de soporte para el tema. E-Elaboración personal: (Aspectos personales que enriquecen el tema.) 1. Conclusión final o repaso rápido de los puntos expuestos. 2. Aportación personal. Frase-resumen . Opinión particular</p>	
<p>Quienes la superen entregarán al Tribunal en 48 h. un Plan de Actuación (desde el D.O. o desde un EOE) y presentarán en el Registro de Delegación la solicitud de destino provisional para los cursos 06/07 y 07/08.</p>				

<p>PRUEBA 2ª</p> <p>(Máx 1h.)</p> <p>Se valorará de 0 a 10. Debe alcanzar al menos 5 p.</p>	<p>Defensa del Plan de Actuación.</p> <p>(20 min.)</p>	<p>Si es desde un D.O.</p>	<p><i>Criterios de evaluación:</i></p> <p>A-Introducción breve. - (Con la justificación del Plan. Rigor científico.)</p> <p>B-Objetivos Generales. - Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto. - Ajuste a la realidad. - Incluir objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.</p> <p>C-Contenidos. (Actuaciones de intervención psicopedagógica.) - Debe incluir el mínimo establecido: 15 Unidades Psicopedagógicas numeradas, repartidas entre los siguientes ámbitos: 1)Plan de atención a las necesidades educativas específicas.(Plan de atención a la diversidad.) 2)Plan de actuación tutorial.(Inclusión de posibles Actividades Extraescolares e Integración de contenidos transversales.) 3)Plan de orientación vocacional y profesional. - Cada Unidad debe contemplar los siguientes apartados: 1)Justificación. 2)Destinatarios. 3)Objetivos. 4)Actividades tipo a desarrollar. 5)Metodología. 6)Criterios de evaluación. 7)Recursos a utilizar.</p> <p>D -Actuaciones del Dep. de Orientación en materia de organización interna y de coordinación externa: - Reuniones de programación, de seguimiento y de evaluación. - Coordinación con los diferentes agentes internos en el centro: alumnos, profesores, tutores, padres, Jefe de estudios, Equipo técnico de coordinación pedagógica... - Coordinación con agentes externos: EOE, Servicios Sociales, Agentes de Salud, Asociaciones, etc.</p> <p>E-Metodología: - Diferenciada, según los niveles educativos que atiende: Cursos, Ciclos, Etapas... -Secuenciación de la intervenciones: Semanal, mensual, trimestral. - Currículo en espiral, flexibilidad...</p> <p>F-Evaluación: -Momentos: Evaluación continua, realista, temporalizada por trimestres, recogida en un Plan de Evaluación que esté inserto dentro de la Programación. -Agentes implicados: Coordinación con el Jefe de Estudios, los tutores, el profesor/a de apoyo, y/u otros agentes externos.</p> <p>G-Bibliografía sobre recursos o materiales que emplearía.</p>
---	--	----------------------------	---

		<p>Si es desde un EOE</p> <p><i>Criterios de evaluación del Plan de Actuación del EOE:</i></p> <p><i>A-Introducción breve.</i> <i>-(Con la justificación del Plan. Rigor científico.)</i></p> <p><i>B-Objetivos Generales.</i> <i>-Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.</i> <i>-Ajuste a la realidad.</i> <i>-Incluir objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.</i></p> <p><i>C-Contenidos. (Actuaciones de intervención psicopedagógica.)</i> <i>-Debe incluir el mínimo establecido: 15 numeradas, repartidas entre los siguientes ámbitos:</i></p> <p><i>1)Plan de atención a las necesidades educativas específicas</i> <i>2)Plan de apoyo a la función tutorial.</i> <i>3)Plan de orientación vocacional y profesional.</i> <i>-Cada Unidad debe contemplar los siguientes apartados:</i></p> <p><i>1)Justificación.</i> <i>2)Destinatarios.</i> <i>3)Objetivos.</i> <i>4)Actividades tipo a desarrollar.</i> <i>5)Metodología.</i> <i>6)Criterios de evaluación.</i> <i>7)Recursos a utilizar.</i></p> <p><i>D –Actuaciones para la coordinación interna y externa:</i> <i>-Reuniones de programación, de seguimiento y de evaluación.</i> <i>-Coordinación con los diferentes agentes externos: departamentos de orientación de la zona, equipos educativos de los centros que atienden, profesores, tutores, maestros de educación especial, Jefe de estudios</i></p> <p><i>E-Metodología:</i> <i>- Diferenciada, según los niveles educativos que atiende:(Cursos, Ciclos, Etapas...)</i> <i>y los destinatarios (:alumnos, padres, tutores, maestros especialistas...)</i> <i>- Secuenciación de la intervenciones: Semanal, mensual, trimestral.</i></p> <p><i>F-Evaluación:</i> <i>- Momentos: Evaluación continua, realista, temporalizada por trimestres, recogida en un Plan de Evaluación.</i> <i>- Agentes implicados: Coordinación con los diferentes miembros del EOE.</i></p> <p><i>G-Bibliografía sobre recursos o materiales que emplearía.</i></p>
--	--	--

<p>Preparación de 1 Unidad Psicopedagógica elegida para 1 tema de entre 3 del sorteo. (durante 1 h.)</p> <p>y exposición oral (máx. 30 min.)</p> <p>puede emplear un guión (1 folio) que deberá entregar y material auxiliar, que deberá aportar.</p>	<p>Criterios de evaluación:</p> <p>A-Justificación de la Unidad Psicopedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Fundamentación teórica y rigor científico.) - Adecuación del planteamiento Didáctico al tema elegido y Viabilidad. <p>B-Destinatarios.</p> <p>C-Pasos de cualquier programación: (Calidad en el diseño.)</p> <p>-Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -(Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.) - (Inclusión de objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.) <p>-Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Inclusión de contenidos diferenciados de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.) - (Inclusión de contenidos transversales del currículo.) <p>-Actividades-tipo y Recursos a utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de actividades de inicio o motivadoras, actividades de desarrollo y actividades de recapitulación. - Inclusión de actividades de atención a las NEE. - Especificación de los agentes implicados: orientador/a, padres, profesores, tutores, alumnos, otro externos... - Variedad y calidad de los recursos empleados. - Metodología. - Diferenciada, según el tipo de actuación y los destinatarios de la unidad (:alumnos, padres, tutores...) - Secuenciación de las intervenciones: Semanal, mensual, trimestral. - Procedimientos de evaluación. - Valoración del grado de consecución de los objetivos alcanzados. - Tipo de materiales o recursos para la valoración de la unidad psicopedagógica. - Mecanismos de retroalimentación. Medidas que se desprenden. Críticas. <p>C- Otros aspectos de interés en la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a los tres agentes de la Comunidad Educativa. - Integración en el Curriculum. - Originalidad. - Elementos éticos y técnicos de la actuación. <p>D- El guión entregado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad y claridad del guión conductor de la exposición. - Contenidos del guión. Evitar que sea una mini chuleta.
<p>Debate ante el Tribunal (no más de 10 min.)</p>	<p>Se tienen muy en cuenta, no sólo los aspectos de formación sólida del/la opositor/a, mostrada a lo largo de las pruebas, sino también numerosos aspectos de procedimiento y forma, que están directamente relacionadas con ser un buen dinamizador y comunicador: calidad de la entonación y ritmo expositivo (no monótono), claridad expositiva, tono, fluidez verbal, habilidades pedagógicas (Poder de convicción, capacidad de argumentar, de convencer, de motivar, de concluir, de mantener la atención, de empleo de la pizarra...) de habilidades sociales no verbales (desenvoltura, asertividad, capacidad de establecer contacto ocular con todos los miembros del tribunal, serenidad, autocontrol de la ansiedad, resistencia a la tensión, actuación reflexiva y no impulsiva) y habilidades espacio-temporales: gestión eficaz y equilibrada del tiempo disponible, saber moverse en el espacio, no sólo quedarse sentado o de pie, inmóviles, sino moverse en el lugar preparado para ello.</p>

TURNO DE MOVILIDAD DEL GRUPO B AL GRUPO A	
<p>Éste constará de un concurso de méritos y una prueba. Resultará seleccionado el personal que, superada la prueba y ordenado según la suma de puntuaciones obtenida en la prueba y el concurso, obtenga un número de orden igual o inferior al número de plazas asignadas al correspondiente tribunal.</p> <p>La calificación de la prueba será de 0 a 10 puntos. Es requisito obtener un mínimo de 4 puntos para superarla.</p>	
<p>Exposición Oral de 1 tema de entre 6 extraídos al azar.</p> <p>Podrá emplear un Guión, que no excederá de un folio y será entregado al final de la intervención. El guión podrá incluir la bibliografía empleada o hacer referencia a otros materiales didácticos.</p> <p>Dispondrá de 1 hora para su preparación, pudiendo utilizar el material oportuno, que deberá aportar.</p> <p>Exposición y Planteamiento tendrán una duración máxima de 1 hora.</p>	<p style="text-align: center;">Criterios de evaluación en la exposición oral del tema:</p> <p>A- Introducción breve: Con esquema o guión sobre los apartados que tocará. B-Contenidos: 1. Dominio del tema. (Nivel de profundización y calidad de los contenidos. Justificación legal y citación de autores. Aclaración de conceptos previos (Conceptualizaciones, definiciones...) 2. Estructura clara y coherente con el esquema o guión inicial. Capacidad de enlace de los puntos que constituyen el tema. 3. Ajuste al título del tema, establecido en el temario de la Orden 9/09/1993 (BOE 21/09/93. Anexo III.) C- Presentación / Expresión: 1. Claridad expositiva: expresión oral clara y ordenada. Ausencia de muletillas o incorrecciones orales. 2. Habilidades Verbales: Fluidez verbal, expresión oral.. D- Documentación: 1. Bibliografía. (Autores, libros, citas textuales...) 2. Normativa legal de soporte para el tema. E- Elaboración personal: (Aspectos personales que enriquecen el tema.) 1. Conclusión final o repaso rápido de los puntos expuestos. 2. Aportación personal. Frase-resumen . Opinión particular. F- El guión entregado: 1. Calidad y claridad del guión conductor de la exposición. (Limpieza, pulcritud, orden, márgenes, subrayados, encuadres de subapartados, correcta ortografía y grafismo legible.) 2. Contenidos del guión. Evitar que sea una mini chuleta.</p>
<p>Dicha exposición se completará con un Planteamiento Didáctico del tema elegido, referido a un curso o ciclo elegido libremente.</p>	<p>Criterios de evaluación del Planteamiento Didáctico: A-Justificación del PlanteamientoDidáctico. -(Fundamentación teórica y rigor científico.) -Adecuación del planteamiento Didáctico al tema elegido y Viabilidad. B-Pasos de cualquier programación: (Calidad en el diseño.) 1. Objetivos: - (Ajuste a la normativa y a las necesidades detectadas tras la evaluación del contexto.) - (Inclusión de objetivos diferenciados para la prevención y para la intervención.) 2. Contenidos: - (Inclusión de contenidos diferenciados de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.) - (Inclusión de contenidos transversales del currículo.) 3. Tareas o acciones. Actividades de enseñanza-aprendizaje y destinatarios: - Inclusión de actividades de inicio o motivadoras, actividades de desarrollo y actividades de recapitulación. - Inclusión de actividades de atención a las NEE. - Especificación de los agentes implicados: orientador/a, padres, profesores, tutores, alumnos, otros. (Coordinación con tutores, Equipo Educativo, ETCP, Equipo Directivo...) - Variedad y calidad de los recursos empleados. 4. Procedimientos de seguimiento y de evaluación. - Tipo de materiales o recursos para la valoración del procedimiento didáctico llevado a cabo. - Valoración del grado de consecución de los objetivos alcanzados. - Mecanismos de retroalimentación. Medidas que se desprenden. Críticas. C- Otros aspectos de interés en la evaluación: - Referencia a los tres agentes de la Comunidad Educativa. - Integración en el Currículum.(Finalidades educativas, PCC, Plan Anual, POAT...) - Originalidad. - Elementos éticos y técnicos de la actuación.</p>

**EL INGRESO EN LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE COMO ORIENTADOR/A
CÓMO SE EVALÚA Y QUÉ SE EVALÚA EN LAS OPOSICIONES DE PSICOLOGÍA-PEDAGOGÍA**

<p>Debate ante el Tribunal (no más de 30 min.)</p>	<p>Se tienen muy en cuenta, no sólo los aspectos de formación sólida del/la opositor/a, mostrada a lo largo de las pruebas, sino también numerosos aspectos de procedimiento y forma, que están directamente relacionadas con ser un buen dinamizador y comunicador: calidad de la entonación y ritmo expositivo (no monótono), claridad expositiva, tono, fluidez verbal, habilidades pedagógicas (Poder de convicción, capacidad de argumentar, de convencer, de motivar, de concluir, de mantener la atención, de empleo de la pizarra...) de habilidades sociales no verbales (desenvoltura, asertividad, capacidad de establecer contacto ocular con todos los miembros del tribunal, serenidad, autocontrol de la ansiedad, resistencia a la tensión, actuación reflexiva y no impulsiva) y habilidades espacio-temporales: gestión eficaz y equilibrada del tiempo disponible, saber moverse en el espacio, no sólo quedarse sentado o de pie, inmóviles, sino moverse en el lugar preparado para ello.</p>
---	--

El perfil de los profesores-orientadores en los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria

Carmen Cortacero Pérez

Profesora-Orientadora del IES “Clara Campoamor”.

Peligros.

Justificación

La finalidad de esta intervención es clarificar, en la medida de lo posible, cual es el perfil profesional que se pide a los opositores y opositoras en el proceso selectivo para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en la **Especialidad de Psicología y Pedagogía**.

La historia de la Orientación en los Institutos de Educación Secundaria se inicia de forma institucionalizada con la LOGSE (1990), al crearse la especialidad de Psicología y Pedagogía. En esa época no existía la Licenciatura de Psicopedagogía (próximamente a extinguir), y estas son las tres titulaciones que permiten el acceso al puesto, con carácter general. Por lo tanto, la historia es muy reciente y las personas que acceden al puesto como Profesores-Orientadores, parten con una formación inicial diferente.

Es en el Decreto 200/1997, por el que aprueba el Reglamento Orgánico

de los IES, donde se da carta de naturaleza a la especialidad de Psicología y Pedagogía, en el Título IV en el que se contempla al Departamento de Orientación, como Órgano de Coordinación Docente y en donde se especifica la composición del mismo, las funciones de los Orientadores, las funciones del Departamento de Orientación, así como la designación del Jefe del Departamento de Orientación, que ha de ser desempeñada por un profesor o profesora de la Especialidad de Psicología y Pedagogía, y sus competencias.

Por otra parte, el acceso a dicho puesto, es el mismo que se establece, con carácter general, para todas las especialidades de la Educación Secundaria: el Concurso-oposición que da acceso a la función pública como funcionarios docentes. Pero nuestra especialidad no tiene las mismas características que el resto de las especialidades, para las que se han pensado y diseñado las pruebas. El único punto coinciden-

te con la especialidad de Psicología y Pedagogía es impartir la asignatura de Psicología, (optativa de primero de Bachillerato).

También es importante destacar, que la Orientación, como tal, no tiene un currículo específico como el resto de las especialidades, sino que en el Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria aparecen formuladas como líneas de Acción Tutorial: enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir y comportarse y enseñar a decidirse. Esto implica la gran variabilidad de intervenciones, que se pueden presentar en el desarrollo de esta oposición, por parte de las y los opositores y su dificultad de evaluación, por parte de los tribunales de selección y que puede incrementar la subjetividad entre los componentes de un mismo tribunal y en los distintos tribunales, a la hora de evaluar, al no disponer de unos referentes claros y un currículo común y calificar actuaciones tan diversas, tanto en su contenido, como en el enfoque que se les pueda dar, con los inconvenientes que ello puede suponer para las personas que se examinan, al incluir todas las intervenciones en tres ámbitos de actuación, independientemente de que la intervención esté destinada o se prepare para que la lleven a cabo otras personas (profesores-tutores, equipo educativo, otros), o bien sea el Profesor-Orientador u Profesora-Orientadora quien asuma la responsabilidad directa de su aplicación. Tampoco se puede valorar de forma distinta una actuación puntual, de un programa completo y que puede abarcar un trimestre e implicar a distintos destinatarios: alumnado, profesorado o familia. Los distintos ámbitos donde deben enmarcarse todas las actuaciones son:

- Plan de atención a las necesidades educativas específicas.
- Plan de acción tutorial.
- Plan de orientación vocacional y profesional.

El objetivo de cualquier Concurso-Oposición es seleccionar a los mejores candidatos y candidatas de entre todas aquellas personas que se presentan y esa selección implica la evaluación. Evaluación que está sujeta a la subjetividad de cada componente del tribunal. Se evalúa para comprender y alcanzar un mejor conocimiento sobre el mérito o capacidad de la persona que es evaluada y la que se adecua más al perfil del puesto de trabajo al que opta y que tendrá que desempeñar: Profesora-Orientadora u Profesor-Orientador en un Departamento de Orientación en un IES.

Las personas que se examinan, deben tener una información, lo más veraz, clara y ajustada posible, sobre qué y cómo van a ser evaluadas, con objeto de que puedan prepararse, tanto a nivel científico como pedagógicamente, en base a lo que se les va a exigir, las características que deben demostrar y se van a observar y evaluar, para ser consideradas las más capaces para desempeñar el puesto al que con tanto trabajo e ilusión intentan acceder.

Como la evaluación también es aprendizaje, en el sentido, que a través de ella adquirimos conocimiento y experiencia, se necesita aprender de y para la evaluación y/o selección, con objeto de mejorar los procesos selectivos, por parte de la administración educativa, y hacerlo con el mayor rigor, competencia, equidad, calidad, transparencia y humanidad posibles.

El perfil de los Profesores-Orientadores

Ante todo quiero hacer hincapié, que la personalidad de cada individuo cuenta mucho a la hora de llevar a cabo cualquier trabajo. En la enseñanza esto se pone de relieve con más intensidad que en otras profesiones y en la orientación educativa el “sello personal” es más evidente. Cada Profesor-Orientador o Profesora-Orientadora tiene su propio estilo de ser, de estar, de comprender y de relacionarse y crea dinámicas diferentes y aplica estrategias propias, para llevar a cabo sus funciones.

Tampoco se ha logrado el consenso real, acerca de las cualidades que se deben buscar en los futuros Profesores-Orientadores, ni de la manera de medir o evaluar esas cualidades. Probablemente dentro de cada tribunal, haya distintas interpretaciones sobre esta cuestión.

Me gustaría trasladar la idea, de que formas distintas de ejercer las mismas funciones, pueden resultar igual de eficaces, pero con estilos diferentes. Y en el campo de la orientación sea inadecuado suponer que exista una combinación óptima de características personales, porque podemos observar diversos tipos de personalidad, que funcionan con éxito en esta profesión.

Yo distingo dos aspectos muy distintos a tener en cuenta por los futuros orientadores y orientadoras:

1. Lo que se intenta y se puede evaluar en el proceso selectivo.
2. El perfil profesional más idóneo para desempeñar el puesto de trabajo.

1. Lo que se intenta y se puede evaluar en el proceso selectivo.

En este punto voy a diferenciar los posibles criterios de valoración que se podrían contemplar en las dos pruebas:

Ejercicios escritos:

- Estructura, esquema o índice: claridad, coherencia y pertinencia del mismo.
- Rigor científico en la exposición de contenidos: con método, terminología específica y precisa, relación entre conceptos, teorías, razonamiento, crítica, valoración personal.
- Alusión directa e indirecta a normativa, autores, fuentes, referencias bibliográficas, con claridad y exactitud.
- Posibles ejemplificaciones y relación con la práctica educativa: implicaciones, consecuencias, alusión a hechos recientes relacionados y contextualizados, creatividad, aportación personal.
- Presentación, sintaxis, ortografía, redacción, legible.

Ejercicios orales:

Además de lo expuesto para ejercicios escritos que resulta válido para el oral:

- Fluidez verbal y convicción con la que se expone.
- Actitud ante la prueba y desenvolvimiento.
- Coherencia y originalidad del discurso y los planteamientos que se hacen.

- Capacidad de comunicar y captar la atención de las personas que escuchan.
- Capacidad de relacionar contenidos.
- Claridad y exactitud con la que se responde a lo preguntado.
- Capacidad de reacción ante una pregunta, cuestión, alusión, etc.
- Confianza en sí mismo y en sus posibilidades.
- Capacidad de síntesis.
- Adaptación de los aspectos teóricos a la realidad del contexto.
- Viabilidad, coherencia y pertinencia del programa o actuación que se expone.
- Especificación de los distintos destinatarios de la intervención, tanto directos como indirectos.
- Contemplar todos los apartados a los que hace referencia la Orden que regula el proceso de selección.
- Competencias para identificar, analizar, priorizar y explicar de forma clara y objetiva las necesidades del centro.
- Educación en valores para favorecer las dinámicas de la personalidad que conducen a la autonomía.
- Ser capaces de promover e impulsar buenas relaciones de trabajo e interpersonales en el centro.
- Desarrollar y aplicar las habilidades sociales en la solución pacífica de los conflictos.
- Facilitar la toma de decisiones del alumnado.
- Asumir y adoptar como estrategia la investigación-evaluación en la propia acción o intervención psicopedagógica.
- Estimular la participación y colaboración constructiva en el claustro.
- Atender a la diversidad y favorecer la inclusión de todo el alumnado.
- Realizar la evaluación psicopedagógica individual y grupal del alumnado que proceda.
- Asistir a las sesiones de evaluación, especialmente a las de la ESO.
- Crear un clima de confianza y respeto mutuo entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- Hacer de la igualdad, una necesidad prioritaria y un hecho real.

2. El perfil profesional más idóneo para desempeñar el puesto de trabajo.

Dicho lo anterior, considero que para llevar a cabo las distintas funciones, actuales o futuras que nos puedan asignar, y para desempeñarlas con más efectividad y competencia, sería conveniente, poseer, desarrollar o llevar a cabo de forma asertiva las siguientes actuaciones:

- Establecer relaciones de colaboración con los agentes sociales y de la comunidad educativa más próximos.
- Saber implicarse en la toma de decisiones en el centro.
- Promover en los órganos de dirección del Instituto, una actitud abierta para tener en cuenta las necesidades reales que tiene el centro y acepte sugerencias.
- Proporcionar materiales y recursos que faciliten la tarea del profesorado.
- Suscitar la necesidad en los centros de actualización y renovación pedagógica.
- Posibilitar la coordinación, organización y sistematización del trabajo de los grupos.
- Implicar, motivar, dinamizar a los profesores-tutores, sin imponer nuestros propios criterios sobre su organización.
- Orientar a la familia y favorecer su implicación y colaboración con el centro.
- Coordinación y colaboración con la Jefatura de Estudios en el desarrollo del Plan de Orientación del centro.
- Intervención por programas, donde se implique todo el centro.
- Competencias administrativas.
- Y cualquier otra que el centro precise y/o la administración educativa nos indique, en función de la normativa vigente.

Conclusión

En nuestro sistema educativo la orientación escolar está considerada como función docente y para ello hace falta adquirir las competencias que a los Profesores-Orientadores les permita ser eficaces y competentes en los distintos contextos donde se ubiquen sus centros y las etapas educativas que imparta, desde el puesto de Profesores-Orientadores en un Departamento de Orientación. Estas competencias en términos generales serían: saber, saber hacer, saber estar, saber ser, saber comprender, saber comunicarse, saber coordinar, saber mediar,

Un sistema educativo puede cambiar, de hecho los últimos años los podríamos llamar de “permanente cambio”: LOGSE-LOCE-LOE, pero lo que no va a cambiar en esta profesión son las funciones de:

- Asesoramiento.
- Orientación personal.
- Orientación familiar.
- Consejo profesional.
- Dinamizadores del centro en distintos aspectos.
- Promover la experimentación e investigación.
- Favorecer los distintos ritmos y procesos de aprendizaje.
- Educar en valores y normas de convivencia pacífica, etc.

Otra de las cosas que no va a cambiar, es el miedo inicial y las dudas

que nos asaltan, ante las funciones tan amplias y diversas que hay que atender. Pero ninguna persona ha nacido “sabiendo”, aprendemos en el trabajo de cada día y con las personas que nos rodean y si somos capaces de creer con sinceridad y honestidad en lo que hacemos, podemos conseguir muchas cosas y realizarnos profesionalmente como

Profesores-Orientadores desde el Departamento de Orientación.

Como afirmaba Aristóteles: “Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender”. Y eso os aseguro, que lo vais a conseguir día a día, con trabajo, compromiso e ilusión. ¡SUERTE!

4

ORIENTACIÓN ACADÉMICA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL

LA ORIENTACIÓN EN LA L.O.E.

José Ginés Hernández, Orientador del I.E.S. “Fray Luis de Granada” de Granada

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA COMO PUENTE HACIA LA VIDA ADULTA EN ALUMNADO CON AUTISMO

Marta Martín Olmos, Psicóloga y M^a Ángeles Martos Fuentes, Colegio “Juan XXIII-Cartuja” de Granada

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN DE DIFICULTADES EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE CENTRO, UNA EXPERIENCIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA E.S.O.

Magdalena Vera Suanes (Orientadora), Encarna Velasco Gómez y Manuel Zafra Jiménez. I.E.S. “Fernando de los Ríos” de Fuente-Vaqueros (Granada)

AULA TEMPORAL DE INTEGRACIÓN

Silvia Carretero González y Josefa Ureña Domingo. Orientadoras del IES “Francisco Javier de Burgos” de Motril

TALLER DE MEDIACIÓN FORMAL ENTRE IGUALES

M^a Ángeles Sierra Serrano, Javier López del Amo y Francisca Oliva, CEPR “San Pascual Bailón” de Pinos Puente

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. UNA

EXPERIENCIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR CON ALUMNOS

Ana M^a Calvo Martínez, (Orientadora), Jesús Jorge Castillo, M^a Angustias Ríos y M^a Dolores Mecías (Profesoras), I.E.S. de Otura

LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA: OTRA ALTERNATIVA PARA EDUCAR TAMBIÉN EN LA PAZ

Juan José Ruiz Salmerón, Jefe de Estudios del I.E.S. “Diego de Bernuy” de Benamejí (Córdoba)

ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA EN EL MARCO DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

José Marcos Resola Moral, Orientador del IES “Sierra Mágina” de Mancha Real (Jaén).

Motivar para crecer

Rafael Pérez Milena, Orientador del I.E.S. “Villanueva del Mar” de La Herradura (Granada)

Comunicaciones

La Orientación Educativa con la aprobación de la L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo - B.O.E. de 4 de mayo)

José Ginés Hernández

Orientador del IES Fray Luis de Granada
GRANADA

Introducción

Analizando el texto de la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el B.O.E. del jueves 4 de mayo, y habiendo seguido de cerca todo el proceso de debate y aprobación de la misma, podemos hacer las siguientes consideraciones sobre cómo queda la ORIENTACIÓN EDUCATIVA en este momento y los aspectos relacionados con la misma:

La nueva ley **ha derogado totalmente** la L.G.E. (Ley 14/1970), la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990), la L.O.P.E.G. (Ley Orgánica 9/1995), la L.O.C.E. (Ley Orgánica 10/2002) y la Ley 24/1994 (sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes) y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la misma, manteniendo en vigor, con modificaciones, la L.O.D.E. (Ley Orgánica 8/1985), introduciendo también una pequeña **modificación** en la Ley 30/1984 (de Medidas para la Reforma de la Función Pública) sobre la Alta Inspección de Educación. Y todo

ello se ha hecho con las miras puestas en acometer una clarificación y simplificación normativa, respetando el reparto de competencia en materia de educación establecido por la Constitución Española y sus leyes de desarrollo.

Analizando el **preámbulo** de la Nueva L.O.E. (y el documento de propuestas para el debate que la precedió) observamos los **tres principios** que dicen presidir la elaboración de la misma: a) **Mejorar los resultados generales y reducir las elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación** (próximos al 25%), así como de abandono temprano de los estudios, o lo que es lo mismo “mejorar la calidad de la educación”, prestando los apoyos necesarios al alumnado que lo requiera y a los centros de su escolarización, con el objetivo de que todos los ciudadanos alcancen el máximo de desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, garantizando una efectiva igualdad de oportunidades y conciliando dicha calidad de la educación con la equidad de su reparto. b) **Principio del esfuerzo compartido**, basado en la necesidad de que todos los

componentes de la comunidad educativa colaboren (*nos viene aquí a la memoria la famosa frase del filósofo español José Antonio Marina "Para educar a un niño hace falta toda la tribu"*) para construir entornos y comunidades de aprendizaje ricas, motivadoras y exigentes, para lo cual además las Administraciones educativas tendrán que proporcionar los recursos necesarios y llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado

c) **Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años**, en este inicio del siglo XXI. En este sentido viene bien recordar aquí la *Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea de 28 de Mayo de 2004 por la que se insta a los Estados a "reforzar y coordinar las estructuras de orientación existentes y a garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación educativa y profesional a lo largo de la vida"*.

En la **nueva redacción** con que queda la **L.O.D.E.** observamos que en el artículo 1.2 (mantenido en vigor con su redacción anterior) se recoge que "Todos los españoles ... tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación,..." y en las modificaciones introducidas en el Título Preliminar se recoge de forma inequívoca la mención del derecho de alumnos y padres "a recibir orientación educativa y profesional" (los primeros; artº 4.g) y a "ser oídos en aquéllas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos" (los segundos; artº 6.3.d), inserciones que saludamos cortésmente desde las asociaciones de orientadores.

Respecto a las **competencias del Claustro de Profesores** se ha cambiado la de "Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos" (del anterior artº 45.2.d de la L.O.D.E.) por la de "Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría,

evaluación y recuperación de los alumnos" (actual artº 129.C.d de la L.O.E.) lo que parece ajustarse más a la realidad del funcionamiento de los Centros.

Referencias directas a la orientación en la L.O.E.

En cuanto a las referencias directas a la Orientación en el articulado de la Nueva L.O.E. encontramos las siguientes:

- En el **Título Preliminar** se contempla entre los **principios** en que se inspira el sistema educativo español "La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores".(artº 1.f).
- En el **Título I** sobre "**Las enseñanzas y su ordenación**" hay que avanzar hasta el **Capítulo III** dedicado a la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** para encontrar otra referencia directa a la orientación, concretamente en el artículo 22 que establece los "*Principios generales*" de esta etapa donde se indica que "**En la E.S.O. se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado**". Más adelante se indica que "**El cuarto curso tendrá carácter orientador** tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral" (artº 25.6) -siguiendo una línea similar a la de la extinta L.O.C.E. que llegó a denominarlo "curso para la orientación académica y profesional pos-obligatoria.

En los **Principios pedagógicos** en que se basa esta etapa se dice que “**Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa**”, lo que nos hace *tener que esperar a la legislación de desarrollo autonómico para ver cómo se concretan dichas medidas* y si se hace de forma uniforme o diversa en las distintas Comunidades Autónomas.

- De nuevo hay que seguir avanzando en el articulado y pasando la regulación básica de las restantes etapas educativas sin ver una mención directa a la orientación (Bachillerato, Formación Profesional, otras enseñanzas,...) hasta llegar al **Título III** sobre el “**Profesorado**” señalándose en el **Capítulo I** entre sus **funciones** (artículo 91.c) “**La tutoría de alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje**, en colaboración con las familias”.

Y poco más abajo, al hablar de los requisitos para ser profesor de las diferentes etapas, aparece la novedad, largo tiempo esperada por muchos a fin de equiparar España a la gran mayoría de países europeos, de establecerse que “para impartir las enseñanzas de E.S.O. y bachillerato será necesario tener el título de... además de la formación pedagógica y didáctica de **nivel de postgrado**” (para la convergencia con el *Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*). Por fin no va a estudiar lo mismo un químico industrial que un Profesor de Física y Química o un Farmacéutico que un Profesor de Biología y Geología de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, y se va a dar a la formación pedagógica el rango que merece.

También en el **Capítulo III** encontramos al hablar de la “**Formación permanente del Profesorado**” como derecho y obligación de todo el profesorado y responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (artº 102) la , a nuestro juicio acertada, indicación de que “**Los programas de formación permanente deberán contemplar...** todos aquellos aspectos de coordinación, **orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad** y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros...”

- En cuanto al **Título IV** que regula los “**Centros docentes**” al hablar en su **Capítulo II** de los “**Centros públicos**” observamos que difiere a las Administraciones educativas la dotación de los **medios materiales y humanos necesarios** para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades, así como los recursos complementarios necesarios para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, correspondiendo a dichas Administraciones proporcionar “*servicios educativos externos*”... expresión que no nos gusta a quienes hemos tenido la suerte de pertenecer a Departamentos de Orientación (internos) en los I.E.S. en los últimos años, pues consideramos positiva nuestra inserción dentro de los Centros.
- Y hemos sufrido una decepción al ver la redacción final del **artículo 130** que regula los “**Órganos de coordinación docente**” pues teníamos esperanza de que se mencionase a los Departamentos de Orientación entre los órganos de coordinación docente de existencia obligada en los Institutos de Educación Secundaria, junto a los Depar-

tamentos de Coordinación Didáctica (establecidos en el apartado 2 de dicho artículo), como figuraba en el Proyecto de la L.O.C.E. aprobado por el Consejo de Ministros el 26 de julio de 2002 en su originario artículo 80, mención que después fue suprimida en el trámite parlamentario del Senado, sin conocer las causas, y como habíamos pedido desde C.O.P.O.E. y desde distintas Asociaciones de Orientadores de España, como la de Granada a la que pertenece el que suscribe.

No ha sido así y nos hemos de conformar con la redacción siguiente: **“Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación...”**

Ateniéndonos a esta expresión literal los “órganos de orientación” que establezcan en su regulación autonómica las Administraciones educativas podrán ser internos o externos, si son internos podrán ser considerados como departamentos unipersonales o pluripersonales (colegiados), podrán ser “departamentos” o “servicios”, podrán estar integrados por funcionarios o por “otro tipo de profesionales”, profesores o no profesores, incluso cabe la posibilidad de la privatización y contratación de empresas especializadas. Esperemos que el desarrollo reglamentario de la L.O.E. evite que se den diversas posibilidades a lo largo y ancho del Estado Español y que la existencia de Departamentos de Orientación en los I.E.S. sea generalizada, como órganos de coordinación docente integrados por varios profesionales, recogiendo la experiencia positiva de los últimos quince años.

- En el **Título VIII** sobre los **Recursos económicos** se ha incluido en el

Artículo 157 de su Capítulo II que trata de los **“Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado”** que **“Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley...**

- h) **La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.**

Valoramos positivamente esta inclusión, pues ha supuesto la entrada en el articulado (como pedía, entre otros, el Consejo Escolar Andaluz) de un texto que en el proyecto de ley figuraba como disposición adicional.

- Si se continúa leyendo el texto de la L.O.E. se encuentra una sorpresa de que la única mención literal al **“Departamento de Orientación”** de toda la Ley aparece en la **Disposición Adicional Octava** al regular el **Cuerpo de Catedráticos** cuando se indica que **“Con carácter preferente se atribuye a los funcionarios de los cuerpos citados: b) El ejercicio de la jefatura de los departamentos de coordinación didáctica, así como, en su caso, del Departamento de Orientación”.**
- Finalmente en la **disposición adicional 23ª** referido a los **“Datos personales de los alumnos”** aparece una cláusula de salvaguarda (del derecho a la protección de datos) en los siguientes términos: **“...2. en todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente**

necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso. 3. En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas... que garanticen su seguridad y confidencialidad.”

Actuaciones relacionadas con la orientación que se derivan del articulado de la L.O.E. (Referencias Indirectas)

En cuanto a las actuaciones relacionados con la orientación educativa que se derivan indirectamente del articulado de la L.O.E. podemos señalar las siguientes:

- **Artículo 19** (del Título I, Capítulo II) al hablar sobre los **Principios Pedagógicos de la Educación Primaria**: “En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo...”.
- Al hablar de los **Principios generales de la E.S.O.** (artº 22.4) “4. La E.S.O. se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad. 5. Entre las medidas señaladas se contemplarán adaptaciones

del currículo... para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.”

- Al regular los **Programas de Diversificación curricular** (artº 27) y de **cualificación profesional inicial** (artº 30): para el alumnado que lo requiera tras la oportuna “evaluación” (llama la atención haberse omitido “psicopedagógica”).
- El **Título I** que trata de la **Equidad en la Educación** al regular en su Capítulo I lo referido al **ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA APOYO EDUCATIVO** y dentro de estos al **ALUMNADO QUE PRESENTA N.E.E.** (Sección 1ª) dice : “La **identificación y valoración** de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, **por personal con la debida cualificación**, y en los términos que determinen las Administraciones educativas- .
- Y al hablar del **ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES** (Sección 2ª) se dice que “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para **identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades**”.
- En el **Título V** que trata de la Participación, autonomía y gobierno de los centros, en su Capítulo II se refiere a la **Autonomía de los Centros** señalando respecto a los Recursos de éstos en el artículo 122 que: 1. “Los centros estarán dotados de **recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad**... 2. Las

Administraciones educativas **podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos** que así lo requieran...”

Conclusiones y valoración personal

Para concluir este análisis podemos indicar que respecto a la Orientación Educativa y a las expectativas que generó entre los profesionales de la Orientación Educativa el texto publicado contiene “**luces y sombras**” desde nuestro punto de vista.

Entre las **luces** cabe destacar la mención entre los derechos de los alumnos el de “recibir orientación educativa y profesional” y el de los padres “a ser oídos en las decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos” (en la nueva redacción que introduce en la L.O.D.E.), la fijación entre las competencias del Claustro la de “fijar los criterios referentes a la orientación y tutoría...” y la de contemplar entre los principios en que se inspira el Sistema Educativo Español “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral...”, la especial atención que se indica “se prestará en la ESO a la orientación educativa y profesional”, la instrucción dada a las “Administraciones educativas para que promuevan las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa”, así como la necesidad de

que dichas Administraciones “provean los recursos necesarios para garantizar la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional” (Título VIII sobre los Recursos económicos).

Nos parece también un acierto la inclusión entre las funciones de todo el profesorado “la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias” y que en los programas de formación permanente se incluyan los aspectos de “orientación educativa, tutoría y atención educativa a la diversidad”.

Como **sombras** hemos de señalar la “omisión” de la Orientación al regular las etapas de Educación Infantil, Primaria, Formación Profesional,... y el haber diferido a la regulación autonómica y/o reglamentaria posterior el futuro de los Departamentos de Orientación (incluida su propia existencia), lo que puede dar lugar a que en diferentes Comunidades Autónomas existan distintos modelos de funcionamiento y de organización de los profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional (Departamentos, Equipos o Servicios, internos o externos a los Centros, unipersonales o pluripersonales, integrados en los IES por funcionarios o no funcionarios, profesores o no profesores, ...).

Nos hubiera gustado que en el artículo 130 que habla de los Órganos de coordinación docente de los centros públicos se hiciese constar la existencia obligada en los I.E.S. junto a los Departamentos de Coordinación Didáctica, de los Departamentos de Orientación, sin dejarlo a merced de la voluntad de cada Comunidad Autónoma.

La experiencia de quince años de funcionamiento de Departamentos de Orientación como órganos internos de los IES creemos nos hacía acreedores de ello, pues hoy ya casi nadie duda de la necesidad de nuestra existencia en unos Centros de Enseñanza Secundaria del siglo XXI con las miras puestas en los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Desde las Asociaciones de Orientadores **esperamos que las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas al legislar todos aquéllos aspectos relativos a la Orientación Educativa** que la L.O.E. ha dejado en sus manos subsanen las lagunas arriba señaladas y **se coordinen** para lograr un **modelo de orientación común** para el Estado Español, además de **mantener y potenciar los Departamentos de Orientación** como órganos

de coordinación docente **de existencia obligada en los I.E.S.** Ello estimamos redundará en una mejora de la calidad y equidad de nuestro Sistema Educativo y podrá hacer posible el sustento real en los tres principios en que se inspira esta Ley según su preámbulo.

Bibliografía

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. de 4 de julio de 1985).

Granada, mayo de 2006

La Enseñanza Secundaria Obligatoria como puente hacia la Vida Adulta en alumnado con Autismo

Marta Martín Olmos.

Breve Currículo: Psicóloga (Universidad de Granada). Experta en Autismo y Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (Universidad de Málaga). Responsable de los Programas de Apoyo a la Educación de la Asociación de Autismo de Granada durante los cursos 2001 a 2004. Actualmente, desempeña el Ejercicio Profesional de la Psicología y colabora con la Asociación de Autismo de Granada.

Dirección: Res.Columba, nº 1, casa 3. 18013 Granada

Correo electrónico: martis78@msn.com

Teléfonos: 647 655 403 / 958 152 808

M^a Ángeles Martos Fuentes.

Breve Currículo: Licenciada en Psicología. Responsable / coordinadora del Aula de Apoyo a la Integración del Centro Juan XXIII - Cartuja.

Dirección: Avda. Dña. Juana nº 2,1º H. Huetor Vega (Granada)

Correo electrónico: mmartos24@hotmail.com

Teléfonos: 630 943 340 / 958 303 941

Resumen: El actual marco legislativo ha posibilitado que el alumnado con Trastornos del Espectro Autista pueda seguir su desarrollo educativo a través de las diferentes opciones ofertadas en su provincia y que compartan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con sus iguales unida a la satisfacción de todas las personas implicadas en este proceso. Sin embargo, aún nos queda mucho camino por recorrer, para favorecer la transición de esta etapa educativa a la vida adulta y laboral. A partir de los 16 años y hasta los 21, nos encontramos con una franja de tiempo vital para orientarles hacia la autonomía personal y la integración social y laboral. Se presenta el caso de un alumno con Autismo escolarizado en 3º de ESO enfatizando las posibles medidas de Transición a la Vida Adulta y Laboral.

1. Introducción

La Atención al alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE) queda amparada en la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación, así como en su desarrollo a través del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y las alumnas con NEE asociadas a sus capacidades personales. Este marco legislativo ha posibilitado que muchos alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista puedan seguir su desarrollo educativo a través de las diferentes opciones educativas ofertadas en su provincia y que estén recorriendo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con la satisfacción personal y profesional de todas las personas (alumnado, profesorado, familia, expertos, otros agentes...) implicadas en este proceso.

Queda mucho camino por recorrer para favorecer la transición de esta etapa educativa a la vida adulta y laboral. La Orden 1 de abril de 2002, por la que se regulan los Programas de Garantía Social y la orden 19 de septiembre del mismo año, que regula el periodo de Formación para la transición a la Vida Adulta y Laboral en jóvenes con necesidades educativas especiales, pueden guiarnos la apasionante y arriesgada orientación psicopedagógica de un adolescente con Autismo escolarizado en 3º de ESO en un Centro Educativo Ordinario Concertado de Granada capital.

Para situarnos en este caso, en primer lugar describiremos brevemente la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista con las estrategias educativas recomendadas por los expertos para esta población. A continuación, nos centraremos en el caso de Rubén, revisando su intervención psicopedagógica y la convenien-

cia de realizar un Programa de Transición a la Vida Activa para nuestro alumno.

2. Conceptualización: Trastornos del Espectro Autista

El Autismo es un trastorno del desarrollo neurológico causado por disfunciones multifactoriales del sistema nervioso central que se diagnostica como un síndrome conductual (Martín Soler M.A., 2004).

La heterogeneidad de síntomas que presentan las personas con Autismo así como el grado de afectación y la variabilidad en las capacidades encontradas, nos plantean la existencia de un espectro de rasgos que incluye a todas estas personas y que se denomina “Trastornos del Espectro Autista (TEA)”.

Siguiendo a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), los Trastornos del Espectro Autista son un conjunto de trastornos del desarrollo que incluyen: Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo y Trastorno del Desarrollo no Especificado (DSM-IV-TR).

Los Trastornos del Espectro Autista aparecen siempre dentro de los tres primeros años de vida del niño/a y se caracterizan por unas importantes alteraciones en las áreas de: Socialización, Comunicación, Comprensión (Flexibilidad) e Imaginación (Consejería de Educación y Ciencia, 2001).

El equipo técnico de la Federación AUTISMO ANDALUCÍA (Consejería de Educación y Ciencia, 2001) nos informa sobre las manifestaciones de dichas alteraciones. Con respecto a la

Socialización, destacan sus dificultades para entender el mundo de los pensamientos, la interacción social, las emociones, las creencias, y los deseos (tanto los ajenos como los propios). Lo que interfiere en las relaciones interpersonales, en la capacidad de autorregularse emocionalmente y provoca ausencia de interés por compartir.

El área de la Comunicación se ve afectada por la incapacidad para comprender el propio concepto de comunicación y su aplicación, tanto a la interacción como a la regulación del propio pensamiento. Emplean la comunicación fundamentalmente para pedir o rechazar, no para compartir. Muchas personas con Autismo no tienen lenguaje oral; y cuando lo tienen, hacen un uso repetitivo y estereotipado del lenguaje o de los temas que les interesan.

La Comprensión de la realidad, entendida como la flexibilidad conductual y conceptual, está alterada. Tienen dificultad para entender y dar sentido a la propia actividad, abstraer, representar, organizar su propio pensamiento, su conducta y entender la conducta de los demás. De ahí que hagan uso de rutinas, de la repetición obsesiva de actividades, de manías para controlar el entorno y los cambios o imprevistos.

En el área de Imaginación, presentan importantes dificultades para utilizar juguetes apropiadamente, especialmente los simbólicos, realizar juegos de representación de roles o imaginativos. Dependiendo de su nivel de abstracción, muestran su preferencia por actividades más o menos complejas; cuanto más básico es su nivel de simbolización, mayor interés manifiestan por la estimulación sensorial (a través de estereotipias).

Algunas personas con Autismo de alto rendimiento y/o diagnosticadas con el Síndrome de Asperger (como es el caso de Temple Grandin, 1990, 1997), nos informan que pueden aparecer alteraciones en la percepción sensorial:

- Audición/Vista (“oir todos los sonidos simultáneamente” sin poder concentrarse en el más importante en ese momento, “atención descentrada” percibir todos los matices del estímulo visual con fijación en detalles irrelevantes).
- Gusto/olfato (hiper e hiposensibles a determinados sabores, texturas, aromas,... que les repercute en una dieta restringida de alimentos).
- Tacto (fascinación/rechazo por tejidos, dificultades con la ropa en cambios estacionales).

Pero no sólo encontramos aspectos deficitarios y alterados en las personas con Autismo, también observamos una serie de capacidades, algunas de ellas muy llamativas, principalmente en las áreas visoespaciales:

- Pensamiento visual (brillantes haciendo emparejamientos de estímulos visuales, en la discriminación de colores y formas, observando detalles, buen control del espacio físico,...).
- Motricidad (praxias visoconstruccionales como puzzles, encajables)
- Habilidad para el dibujo y el grafismo.
- Memoria mecánica/procesual, Memoria Visual (localización de objetos, apreciación de detalles,...), y Memoria verbal (canciones, textos,...; aquellos con lenguaje verbal nos muestran sus habilidades almacenando datos curiosos como datos personales de los demás, fechas, acontecimientos vividos fijados en días, el santoral,...).

- “Trabajadores incansables” en aquellas tareas que les motivan (puzzles,...).

Las personas con Autismo también se ven influenciadas por la etapa evolutiva que estén viviendo y las circunstancias de su entorno. Francesc Cuxart (2000) nos recuerda que al llegar la pubertad, las personas con Autismo se ven sometidas a los mismos cambios que el resto de la población, pero que debido a sus particulares rasgos este periodo puede afectarles más que a las demás personas. En algunos adolescentes con Autismo aparecen incluso regresiones y alteraciones evidentes como crisis epilépticas, aumento de la inestabilidad emocional, pérdida de aprendizajes, mayor frecuencia y duración de estereotipias, conductas problemáticas (autoagresiones, heteroagresiones, cambios explosivos de humor, agitación e hiperactividad), etcétera.

Dado que hemos avanzado en el conocimiento de las características especiales de los TEA, es necesario que adaptemos la intervención psicopedagógica a las necesidades educativas detectadas.

3. Estrategias Educativas en Trastornos del Espectro Autista

Los objetivos educativos básicos a cubrir en estas personas deben ser:

- a) Favorecer el **desarrollo óptimo de sus potencialidades** y minimizar los aspectos más desadaptativos de su perfil personal.

- b) Lograr una **comunicación funcional** adecuada a las características de cada persona y **en todos los contextos de su vida**, con la mayor amplitud posible, a través de un Programa de Comunicación Individualizado.
- c) Facilitarles **habilidades de autorregulación y autodeterminación**, a través del conocimiento de uno mismo y de los demás así como la toma de decisiones.
- d) Optimizar su **interacción con el entorno** (compañeros/as, profesorado, familia,...).
- e) Contribuir a **mejorar la calidad de vida** de las personas con Autismo y de sus familiares.

Con respecto a la evaluación en TEA, adaptando las aportaciones de Rubén Palomo y colaboradores (2005), los objetivos a conseguir serían:

- 1) Detectar las necesidades y las capacidades, elaborar el perfil de puntos fuertes y puntos débiles de la persona.
- 2) Colaborar con la familia, el profesorado y el alumnado para entender a la persona con Autismo y mejorar la relación con él/ella.
- 3) Orientar adecuadamente para potenciar el desarrollo, realizar una intervención educativa y acceder a los recursos disponibles.

De gran ayuda en la elaboración de la Adaptación Curricular para este alumno, ha sido el documento de Francisco Tortosa Nicolás (2003), orientador del CPEE para niños autistas de Las Boqueras (Murcia).

La metodología básica debe ser activa, participativa y flexible. Utiliza *“el ensayo sin error con encadenamiento hacia atrás para moldear la conducta a entrenar”*. Se trabaja desde el resultado final, con la respuesta que se pretende instaurar (por ejemplo para plantar un bulbo, se parte de una maceta con la misma flor, se secuencian y anticipan los pasos previos para llegar a esta meta). El profesional media en este aprendizaje, con cuantos apoyos (físicos, materiales,...) y claves (visuales, verbales) sean necesarios. En el entrenamiento, se evita dar distintas opciones a la persona para procurar la realización exitosa y paulatinamente se van desvaneciendo las ayudas prestadas, cuando la persona es capaz de realizar de manera autónoma la actividad propuesta.

Con esta metodología evitamos la adquisición de conductas o respuestas inadecuadas, que en esta población son muy difíciles de extinguir (*“desaprender”*).

Algunas de las Estrategias Educativas de Intervención recomendadas por los profesionales de la Asociación Española de Terapeutas del Autismo (AETAPI) son plantear:

- Objetivos realistas y funcionales.
- Situaciones de dificultad creciente (tareas con pasos intermedios).
- Ayudas necesarias y su desvanecimiento (*Encadenamiento hacia atrás*).
- Facilitar la ejecución exitosa (*Aprendizaje sin error*).
- Utilizar los imprevistos cotidianos como objetos de aprendizaje (*Incidental*).
- Aprovechar las capacidades de percepción visual (uso de detalles).
- Identificar “motivadores” (actividades y objetos que les gusten y que “detesten”).
- Estructurar consistentemente el espacio y el tiempo (agendas, reloj,...).
- “Protección sensorial” (ante hipersensibilidad auditiva, olfativa, gustativa y visual).
- Competencias necesarias para desenvolverse en entornos naturales.
- Fomentar la atención compartida.
- Principios “mentalistas” a través de imitación y simulación (entrenamiento emocional).
- Proporcionar amplio abanico de ejemplos (*generalización*).
- Encadenar sucesos y aprendizajes para anticipar eventos futuros.
- Enfatizar el desarrollo de la Comunicación.
- Competencias de elección personal y de negociación.
- Coordinación y colaboración de familiares y otras personas del entorno.

4. Alumno con Autismo escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria en un Centro Ordinario

Rubén es un chico de 14 años diagnosticado con Trastorno Autista desde su infancia. Presenta ciertas competencias (lenguaje oral, dominio de la lectoescritura, buenas habilidades visuales y auditivas, y memoria mecánica, entre otras) que le han permitido llegar a 3º de Educación Secundaria Obligatoria con apoyo psicopedagógico específico para entender el currículo de su etapa educativa.

Ha recibido intervención profesional precoz, intensiva y apropiada desde que se le detectó este trastorno, y continúa recibéndola a lo largo de su desarrollo. La Etapa de Transición de Educación Primaria a la ESO fue todo un éxito gracias a la coordinación de la Asociación de Autismo con los centros educativos que sirvió de nexo de unión entre profesionales y de elemento de seguridad para Rubén. La familia decidió trasladarse a Granada capital para continuar con la atención especializada que requería su hijo, de tal modo que durante la semana Rubén reside con su madre en Granada, donde acude por las mañanas a su Centro Educativo Ordinario, escolarizado con modalidad B (grupo ordinario con apoyos en periodos variables en el Aula de Apoyo a la Integración); y por las tardes, asiste al Programa de Respiro Familiar de la Asociación de Autismo de Granada. Los fines de semana, suele viajar con su madre a su pueblo de origen, en el que viven su padre y demás familiares.

Rubén es un chico con buenos potenciales, y sus capacidades más

deficitarias (generalización de aprendizajes, lenguaje estereotipado y repetitivo, problemas en la comprensión de instrucciones por escrito novedosas o complejas, inflexibilidad, necesidad de anticipación, bajo autocontrol ante esperas e imprevistos, uso obsesivo del calendario, etcétera) se potencian mejor con la estructuración ambiental, la planificación de sus actividades y la anticipación de las mismas. Tanto a la familia como a las profesionales que intervenimos con él nos preocupa su futuro, dado que las características de su trastorno requieren una intervención muy especializada que se lleva realizando con sumo cuidado desde todo su recorrido educativo, queremos que así se prolongue para realizar una transición a la vida adulta lo más adecuada posible y teniendo en cuenta no sólo la oferta y los recursos educativos disponibles sino la elección de aquella opción más satisfactoria para Rubén.

Para detectar los intereses, las afinidades y aquellos campos profesionales más acordes con las características de Rubén estamos elaborando tareas de aproximación a éstos y una vez que detectemos sus preferencias, pasaremos a valorar los conceptos, procedimientos y actitudes básicos en el ámbito laboral elegido para anticiparle, en la medida de nuestras posibilidades, la Transición al Programa de Garantía Social más adecuado.

A través de la evaluación con el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP, de Delfín Centeno, 1996) y con la Escala de Evaluación de la Capacidad Adaptativa (EVALCAD de Whelan E. y Speake B) encontramos que Rubén requiere ayuda para realizar las conductas básicas de la vida comunitaria. Con respecto a la AUTONOMÍA PERSO-

NAL, necesita apoyo para el aseo y el aspecto personal (afeitado), así como el cuidado de la ropa, rutinas de comida y limpieza en el hogar, seguridad y salud, orientación comunitaria. Requiere ayuda especialmente en el transporte, la realización de compras, el control de la economía personal y en actividades como “comer fuera de casa”.

Los ASPECTOS ACADÉMICOS muestran que tiene un nivel aceptable para las exigencias mínimas de lenguaje, lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, necesita ayuda con la secuenciación temporal, el uso del reloj y del dinero.

De los ASPECTOS SOCIALES, cabe destacar que no sabe participar en el ocio grupal, mantener una conversación o usar el teléfono y que el resto de componentes sociales requiere un apoyo especial para desempeñarlos sin angustiarse.

5. Conclusión

En la actualidad, sigue requiriendo intervención profesional para afianzar los logros conseguidos y poder adquirir nuevas competencias adecuadas a la etapa vital (adolescencia) en la que se encuentra, y con vistas a propiciar una transición a la vida adulta lo más adecuada posible es necesario el diseño de un Programa de Formación para esta transición.

Del análisis de la situación de Rubén se concluye la necesidad de tomar las medidas necesarias para anticipar adecuadamente el itinerario educativo a seguir, proporcionarle los contenidos básicos (actitudinales, conceptuales y procedimentales) que debe dominar para realizar su transición a la siguiente

etapa educativa eficazmente. En definitiva, facilitarle el control ambiental que requiere una persona con Trastorno del Espectro Autista.

Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*. 4ª edición - texto revisado. Washington, D.C. (Adaptación española realizada por López-Ibor Aliño J.J. y Valdés Miyar (2002) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (DSM-IV-TR)* Barcelona: Masson.).

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1999). *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). *Guía para la Atención Educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista*. Equipo de Técnicos de AUTISMO ANDALUCÍA (Federación Andaluza de Asociaciones de Padres con Hijos Autistas). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2002). *Orden 1 de abril de 2002, por la que se regulan los Programas de Garantía Social*.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2002). *Orden 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el Periodo de Formación para la Transición a Vida Adulta y*

Laboral, destinado a los jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

Cuxart, Francesc (2000). El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos. Málaga: Aljibe.

Grandin, Temple (1990). Una visión del autismo desde su interior. *Documento en la red de internet*. <http://www.autismo.com/scripts/articulo>

Grandin, Temple (1997). Atravesando las puertas del autismo. Madrid: Paidós.

Martín Soler, Miguel Angel (2004). Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: los Trastornos del Espectro Autista (pp. 207-249). En M. Coll Porta, J. Solanellas Soler, M.A. Martín Soler, P. González Álvarez y A. Serrano Arias (autores). *Cooperación Internacional al Desarrollo y Personas con Discapacidad*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

Montero Centeno, Delfín (1996). Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP). Adaptación española. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero.

Palomo Seldas Rubén, Velayos Amo Laura, Garrido Fernández M^a José, Tamarit Cuadrado Javier y Muñoz

de la Fuente Alfonso (2005). Evaluación y Diagnóstico en Trastornos del Espectro de Autismo. El Modelo IRIDIA (pp 45-95). Tomado de Daniel Valdez (Coord.) *Evaluar e Intervenir en Autismo* Madrid: Aprendizaje Machado libros.

Tortosa Nicolás, Francisco (2003). La elaboración de las adaptaciones curriculares para alumnos con TEA en centros educativos (pp. 145-179). En Alcántud Marín, Francisco. (Coord.) *Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Madrid: Ed. Pirámide.

Whelan Eduard y Speake Barbara (Escala de Evaluación de la Capacidad Adaptativa (EVALCAD). Versión adaptada de la Asociación del País Vasco "GAUTENA" para uso cualitativo.

Páginas web de consulta

- Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI) <http://aetapi.org/inicio.htm>

- Autismo "La Garriga" (Cataluña) <http://www.autisme.com/>

Federación Española de Asociaciones de Autismo: <http://www.fespau.es/webfespau.html>

Educación para la convivencia y prevención de dificultades de aprendizaje desde un proyecto de centro, una experiencia de atención a la diversidad en la ESO

Magdalena Vera Suanes
Encarnación Velasco Gómez
Manuel Zafra Jiménez
I.E.S. FERNANDO DE LOS RIOS
Fuente Vaqueros (Granada)

1. La educación obligatoria hoy

Actualmente el término “**calidad**” ha adquirido una notable presencia en el discurso educativo, no sólo en el discurso teórico pedagógico y en la práctica más cotidiana sino que también se enarbola, cual bandera salvadora, desde las distintas reformas que en los últimos años ha vivido el Sistema Educativo. Sin embargo su carácter polisémico y en ocasiones su utilización excesivamente generalizada permite que sea un término usado desde posturas ideológicas muy distintas, y desde concepciones de la educación prácticamente contrapuestas.

En nuestro centro entendemos que la calidad de una institución educativa viene definida por su capacidad de dar una **respuesta educativa válida** a todos los niños y jóvenes que acceden a ella, ayudar a que desarrollen el máximo de sus capacidades personales, y a compensar las posibles desigualdades de origen. En este contexto, atender a la diversidad en educación, en un marco de normalización e integración no es sólo una obligación “políticamente correcta”, sino que se convierte en un claro factor de justicia moral y social.

La aplicación de la LOGSE no estuvo exenta de problemas cuando se generalizó en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, es en

la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cuando su desarrollo ha puesto de manifiesto las contradicciones y desajustes que acarrear los principios de comprensividad (acceso obligatorio al sistema escolar entre los 12 y los 16 años) y normalización que subyacen en la filosofía de la misma.

A pesar del tiempo pasado seguimos asistiendo a un intenso debate sobre la viabilidad de estos dos principios básicos, lo que nos lleva a hacernos, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Es posible una Educación de calidad, desde un planteamiento comprometido de escolarización generalizada y obligatoria, para alumnado comprendido entre los 12 y los 16 años?.
- ¿Existen respuestas eficaces a los problemas de inadaptación y rechazo al sistema escolar que genera parte del alumnado con problemáticas de origen individual, familiar o social?.
- ¿Se ha preparado y concienciado al profesorado lo suficiente para realizar sin traumas el paso de unas enseñanzas medias organizadas y estructuradas para la selectividad a un sistema que pretende mejorar el nivel educativo medio de todos los ciudadanos y ciudadanas?. Constatamos que una buena parte del profesorado que va llegando a nuestro centro no ha asumido la LOGSE por razones tan inmediatas como

...una falta de concienciación y preparación previa a los cambios que nos demanda la sociedad. Ello supondría asumir la prioridad que supone **Educar sobre Instruir**, abandonando las con-

cepciones sacralizadoras de la transmisión de la ciencia como un valor único en sí mismo.

...una falta de preparación técnico-pedagógica del profesorado que se podría suplir con otros modelos de formación inicial y continua realizados en profundidad y con generosidad.

Además, nos preguntamos...

- ¿Ha sido acompañado este proceso con los suficientes medios materiales y humanos?
- ¿Es el actual modelo de dirección de centros y de coordinación interna de los mismos, el más adecuado?
- Y ya dentro de la ESO ¿es adecuada la oferta educativa que se da al alumnado, o su propia rigidez e inadecuación es fuente primera del fracaso escolar ?

Es indudable que la ampliación de las edades de escolarización y la universalización de los periodos obligatorios de escolaridad suponen una **conquista social irrenunciable** que conlleva las problemáticas que acabamos de apuntar y para las cuales no existen respuestas simples. Pensamos que es misión de las diferentes administraciones educativas allanar el terreno para que ese deseo básico no se vea entorpecido, cuando no cuestionado, en su aplicación con planteamientos confusos o contradictorios.

En nuestro I.E.S. y en el marco de un **PROYECTO DE CENTRO** que vertebra toda la vida del centro, y que apuesta por un modelo de **CONVIVENCIA PACÍFICA** (basado en el respeto a los valores fundamentales del ser humano

y en el principio de autoridad moral), desarrollamos desde hace seis años un **PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** con la pretensión de dar una **educación de calidad a todo nuestro alumnado**.

2. Nuestro contexto

Cada mañana acuden a nuestro centro unos doscientos alumnos y alumnas. La mayoría de ellos son hijos de pequeños campesinos cuyos bisabuelos se ganaban la vida desbrozando y drenando las tierras empantanadas de aluvión del Soto de Roma, finca que perteneció al Duque de Wellington. El minifundio predominante, resultante de la división del Soto de Roma entre los colonos arrendatarios del Duque, emplea un sistema de rotación anual de cultivos que pone a merced de las leyes del mercado una pobre economía complementada con otras actividades relacionadas con el empleo precario.

Existe además, en Fuente Vaqueros, un importante núcleo de población gitana repartido y agrupado en varios barrios. Llegaron a finales del siglo XIX y su personalidad y sus vidas fueron continua fuente de inspiración para Federico García Lorca. La presencia del alumnado gitano en nuestro centro condiciona mucho su organización ya que es este colectivo el que más absentismo, abandono y fracaso escolar genera. Junto al mismo, otra buena parte de alumnado no gitano comparte problemáticas derivadas de la desestructuración familiar, los bajos niveles de renta o las pocas expectativas que le genera el sistema educativo como factor de promoción social ante la necesidad de cubrir unas necesidades básicas inmediatas.

Nuestro Proyecto de Centro se elaboró en su día partiendo de un estudio de las características históricas, geográficas, etnográficas, sociológicas y económicas de la localidad. Este estudio nos permitió realizar un diagnóstico de situación que sirviese para responder a las necesidades de esta población.

Características de nuestro centro

Nuestro centro está ubicado en una parcela de 5552 m² y consta de una edificación construida en el año 2000 y con las instalaciones propias de los centros que exclusivamente imparten la E.S.O, si bien se diseñó con algunas carencias tan esenciales como el gimnasio o una sala de usos múltiples. Tiene nueve unidades, un aula de apoyo a la integración y otra de diversificación curricular, que son suficientes para responder a las demandas demográficas que plantea la población escolar. Al terminar esta etapa, el alumnado que opta por continuar sus estudios lo hace en los centros de la capital o de las vecinas poblaciones de Chauchina y Santa Fe. El claustro está formado por 25 profesores y profesoras en situación de estabilidad bien administrativa bien por su permanencia de carácter voluntario.

Aportamos a continuación algunos datos de carácter general y que habitualmente nos sirven para valorar cuantitativa y cualitativamente la evolución de cada curso. Nuestro alumnado tiene las siguientes características:

- Su evolución demográfica es muy estable presentando una pirámide de población estabilizada, poco cambiante, reflejo del estancamiento demográfico de esta loca-

lidad en las dos últimas décadas. La población escolar oscila entre los 190 y 230 alumnos y alumnas.

- El porcentaje de alumnado de etnia gitana en el centro suele estar entre un 21 y un 25% del total, si bien existen grupos en los que este valor alcanza el 51 %. Al igual que en el resto de España, al instituto empiezan a asistir alumnado procedente de otros países, hijos de emigrantes retornados o inmigrantes (colombianos, ecuatorianos, argentinos, ucranianos y búlgaros), si bien su incidencia estadística no es aún muy significativa.
- Reciben refuerzo educativo, atención en grupos flexibles o apoyo más individualizado, a través del Programa de Atención a la Diversidad aprox. el 61% del alumnado. El centro aplica adaptaciones curriculares individualizadas- significativas y no significativas- sobre los alumnos que han determinado los Equipos Educativos y el Departamento de Orientación, tras una intervención de carácter diagnóstico que se realiza a comienzos de curso.

3. Proyecto de centro y servicio a la comunidad

Nuestro Proyecto de Centro se ha diseñado pues, desde la idea de dar respuesta eficaz a unos procesos de socialización y normalización sobre los que poder trabajar objetivos de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum. Sin los primeros, poco sentido tiene plantearse niveles de calidad en las diferentes áreas del conocimiento.

Los profesores, profesoras, y de manera especial, equipos directivos, que desarrollamos nuestra labor educativa en centros situados en zonas que demandan una educación compensadora, ofrecemos calidad y credibilidad desde el esfuerzo normalizador e integrador que realizamos. Conseguir finalidades educativas básicas en educación infantil, primaria y secundaria sobre alumnado con necesidades educativas específicas (físicas, psíquicas o de origen sociofamiliar) debe considerarse como un valor de la mayor relevancia.

Desgraciadamente, en algunos sectores de nuestra sociedad aún no ha calado esta valoración achacando incluso a las metodologías y estrategias compensadoras e integradoras el supuesto lastre y baja calidad del actual sistema educativo. Se pretende con ello la vuelta al pasado, tratando de superponer a una realidad y a los avances sociales conseguidos por las sociedades modernas en cuestión de derechos humanos, las viejas estructuras de los antiguos sistemas educativos. En definitiva, se trataría de negar la diversidad como un hecho necesario y enriquecedor –cada vez más- desde la añoranza de una educación excluyente, selectiva y dirigida a élites .

La opinión compartida por el **Equipo Educativo** que desarrolla nuestro **Proyecto de Centro** es que, desde la perspectiva del derecho a una educación pública y obligatoria para nuestros niños y jóvenes, la función de las escuelas e institutos debe ser integrarles socialmente y ayudarles para que puedan desarrollar lo mejor de sí mismos. Nunca adelantar procesos selectivos, que en etapas siguientes ya se encarga de hacer el sistema educativo y la propia sociedad.

4. El clima de convivencia como factor de calidad

Educación y conflicto

La educación contiene, en sí misma, un alto componente de conflicto, ya que el acto educativo es zona de encuentro y fricción entre distintas realidades: la que enfrenta al alumno y sus circunstancias con un sistema educativo (currículo, profesores, normativa...) que pretende variar las tendencias espontáneas de su comportamiento, tratando de prepararle para la vida desde unos valores determinados.

Desde la perspectiva del alumnado, en nuestro centro, concebimos que la diaria resolución de conflictos debe ser tratada con una **visión integral y preventiva**. Ya hemos defendido que la diversidad, lejos de convertirse en un obstáculo para el sistema educativo, debe ser garante del derecho que asiste a todo el alumnado a una educación que debe transcurrir por los cauces previstos en el Proyecto Educativo. Ningún miembro de la comunidad puede impedir, en uso de sus propios derechos, el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, en nuestro centro, las relaciones de convivencia vienen determinadas por:

- **El respeto a las líneas básicas del Proyecto y a la Normativa de Convivencia.**
- **Defensa del principio de autoridad moral.** Defendemos el principio de autoridad moral (autoritas), entendiendo por tal el

que dimana de la persona o grupo de personas que guía el proceso educativo desde su experiencia, su preparación y permanente actitud de ayuda en los aprendizajes y, sobre todo, en la configuración de una escala de valores.

- **Un modelo de resolución de conflictos.** Ya hemos aludido a las zonas de fricción que, de manera natural, forman parte del normal desarrollo en la vida de los centros. El nuestro contiene un importante potencial de tensión que se manifiesta a diario.

Ante esta situación en nuestro centro intervenimos en la resolución de conflictos desde los siguientes principios básicos:

- * Principio de intervención permanente. Supone que todo el profesorado y el equipo directivo atienden siempre cualquier demanda.
- * Principio de intervención orientadora. Frente a criterios sancionadores y punitivos, nosotros optamos por un modelo de intervención preventiva y orientadora, aunque en muchos casos esta intervención tenga como preámbulo una firme amonestación.
- * Principio de intervención sancionadora. Cuando la falta es grave o existe una acumulación de faltas menos graves o leves resulta necesario combinar la orientación y la sanción. Desde nuestra escala de valores el alumnado debe tener muy claros cuáles son los aspectos fundamentales en los

que se basa la convivencia. En este aspecto, pensamos como Victoria Camps (1994):

“(…) He hablado de valores universales, derechos humanos proclamados universalmente. Pues bien, los límites de la tolerancia deben estar en ellos. Si tolerar al otro es saber respetar su dignidad, reconocerlo como un igual, no merece ser tolerado el que, a su vez, no sabe respetar esa dignidad. No debe ser tolerada la intolerancia... Es intolerante el que no respeta la vida del otro, bien porque le agrede físicamente, bien porque viola sus derechos más básicos.”¹

- * *Principio de intervención oportuna, que supone no dejar que el paso del tiempo diluya la necesaria intervención. Asimismo, es importante tener en cuenta el lugar y el momento, ya que no pocas veces estas circunstancias pueden hacer que una llamada de atención tenga efectos muy positivos y otras, en cambio, ser motivo de refuerzo de actitudes negativas.*
- * Principio de proporcionalidad, que parte de una valoración contrastada y objetiva de la gravedad de la falta y, en consecuencia, del enfoque orientador o sancionador.
- * Implicación preventiva de la familia. En centros como el nuestro, marcados por problemáticas derivadas de factores sociales, resulta muy compleja,

por difícil, la participación de la familia. Pretendemos que esta implicación debe tener un carácter preventivo y participativo, si bien constatamos una evolución de las actitudes familiares hacia la escuela cada vez más distantes.

– **Clima de relación y convivencia entre el profesorado.**

El funcionamiento de cualquier institución escolar, como de todo tipo de empresa humana, está muy condicionado por el clima de convivencia existente entre el personal en general y, en nuestro caso, entre el profesorado y demás sectores sociales (personal no docente, padres y municipio). Ningún proyecto educativo puede llevarse a cabo con cotas aceptables de calidad y rendimiento sin esta variable tan básica y tan sutil.

El clima de convivencia viene definido por el tipo de relación humana, personal y profesional que se da entre los miembros de un equipo profesoral o claustro. El grado de confianza de cada profesor o profesora con el equipo, su percepción de los demás y de su estima, el grado de libertad de expresión, el equilibrio o estabilidad que brinda la institución, el nivel de respeto real y formal existente entre sus miembros son, a nuestro parecer, algunos de los componentes de ese clima de convivencia.

– **Implicación de los servicios sociales del municipio.** Los servi-

¹ Camps, Victoria : *Los Valores de la Educación*. Ed. Anaya. Madrid, 1994.

cios sociales del municipio, son un importante factor de convivencia ya que, a través de ellos, el instituto conecta con las problemáticas individuales del alumnado y controla su asistencia.

La comunicación con los servicios sociales municipales parte del Programa Municipal contra el Absentismo Escolar. Existe para el mismo una Comisión Municipal de Absentismo que se reúne periódicamente y en el que están representados los centros escolares del municipio, el ayuntamiento, el movimiento asociativo y los propios servicios sociales.

– **Flujos de información y comunicación. Participación.**

En nuestro modelo de convivencia resulta fundamental un eficaz sistema de información y comunicación que adopta diversas formas y se aborda desde diferentes ámbitos. La transparencia y la eficacia en la transmisión de información son un objetivo y una estrategia básica en este modelo.

La participación eficaz ha de partir de un sistema claro y fluido de información, capaz de posibilitar el que cada miembro de la comunidad se sienta partícipe de ella desde el conocimiento de todo lo que pueda interesar. Sin una información completa, clara y oportuna, difícilmente pueden existir sistemas participativos creíbles.

Para conseguirlo, nuestro Plan de Información a la Comunidad Educativa - recogido en el Reglamento de Organización y Funcionamiento - orienta las

bases para su ejecución.

Podríamos definir **el clima de convivencia** de nuestros centros como el conjunto de factores que hacen posible que la vida del centro en sus tiempos de acceso, permanencia y abandono, transcurran en las máximas condiciones de seguridad, distensión y armonía en las relaciones humanas.

Ese **clima de convivencia** no es ni puede ser en sí mismo un factor exclusivamente formal, que se busque desde la imposición de la norma a partir de medidas puramente punitivas (castigos o expulsión). Pensamos que el **clima de convivencia** de centro debe ser consecuencia de un plan integral en el que coincidan y se retroalimenten un conjunto de factores que lo hacen posible. En la base de ello están nuestras propias concepciones como educadores y en los objetivos terminales que nos marcamos.

El fenómeno de la “disciplina “de nuestro alumnado o de la propia convivencia tienen a veces sus raíces en el modelo de **PROYECTO DE CENTRO** que diseñamos y que pretendemos. En el nuestro, los factores que determinan nuestro **clima de convivencia** son:

- a) **Organización** cada vez más flexible y sistematizada que afecta a:
 - ...horarios
 - ...agrupamientos
 - ...uso de espacios
 - ...control de absentismo
 - ...control de incidencias y procedimiento sancionador (amonestación, información a padres y plan de orientación. La expulsión se contempla como medida muy extrema).
 - ...colaboración con los servicios municipales.

- b) **Orden material** que afecta no sólo a la distribución de los elementos mobiliarios o didácticos. Nuestra preocupación por este factor tan importante en la vida del centro nos viene del convencimiento íntimo de que el “continente” o espacio donde se desarrolla el hecho educativo es, en sí mismo, un elemento educativo que genera actitudes y comportamientos. Y ello es así porque cuanto más digno y agradable sea el espacio vital éste va a generar actitudes de respeto entre las propias personas en su dignidad y hacia las cosas en su utilidad.

Para nosotros la conservación de los elementos materiales y el propio edificio tienen una importancia de rango curricular; más que un estilo es una necesidad. Otro planteamiento menos exigente en este sentido, estamos seguros, contribuiría a un deterioro general con enorme incidencia en el **clima de convivencia**, en la autoestima del alumnado y en la imagen de calidad que pretendemos proyectar hacia el profesorado y hacia toda la Comunidad.

- c) **Relaciones de convivencia.** Las relaciones de convivencia se basan en cuatro factores que el Equipo Directivo procura tener siempre muy presentes:

...el cumplimiento flexible, pero con límites muy definidos de la normativa de convivencia para alumnado y profesorado.

...la resolución de conflictos desde los principios de orientación, intervención permanente (del

profesorado y equipo directivo), registro, información a padres y, en su caso, sanción.

...potenciación del principio de autoridad del profesorado desde el equipo directivo y Consejo Escolar.

...sistematización de los flujos de información hacia el profesorado, alumnado y padres a través de reuniones y tableros de anuncios.

...potenciación de la participación de base, entendiendo por esta, además de las asambleas de padres, el fomento de las entrevistas de tutoría buscando cada vez más la implicación de los mismos en las situaciones de conflicto o fracaso escolar. Para ello tienen una importancia fundamental el Plan de Acción Tutorial del Departamento de Orientación.

- d) **EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (P.A.D)**

En nuestro centro tiene una importancia nuclear la **atención a las necesidades educativas especiales** entendidas éstas no sólo como las que se aplican sobre alumnado con déficits de origen personal, sino también como las que se originan desde factores de privación social. Éstas originan que una parte importante de nuestro alumnado (más de un 50%) ingrese en nuestro centro con profundos retrasos académicos acumulados como consecuencia de una historia escolar plagada de absentismo o falta de adaptación.

La generalización de la ESO ha

traído como consecuencia una presencia cada vez mayor de una buena parte de alumnado con de estas características, desmotivado por no poder tener acceso a los currículos de referencia. Ello da lugar de inmediato a episodios de **inadaptación y rechazo al sistema escolar, al profesorado y al propio centro** que se proyectaban en el nuestro en una elevación de las tasas de incidentes de clase con los consiguientes sentimientos de impotencia del profesorado.

El alumnado afectado por **fuer-tes retrasos en su competencia curricular** ve desde el principio que sus expectativas en el centro son prácticamente nulas y que su horizonte de esperanza para obtener el título de graduado escolar sencillamente es inalcanzable.

Con nuestro P.A.D. pretendemos que ese horizonte de esperanza exista, que la asistencia al instituto se perciba como agradable, útil y provechosa para todos los alumnos y alumnas. Junto a ello, resulta de enorme importancia que el profesorado trabaje en un ambiente normalizado y alejado de tensiones que le sobrepasen y desmotiven.

Teniendo en cuenta las características descritas anteriormente, en nuestro centro surgió la idea de atender a la diversidad planteándonos las siguientes metas:

- Disminuir los niveles de fracaso escolar que se aproximaban al 70%, el absentismo y el abandono prematuro.
- Desarrollar una metodología de intervención basada en la Atención a la Diversidad que fuese duradera y estable, planificada a medio o largo plazo y capaz de crear en nuestro ámbito una cultura de intervención diferenciada que afectase a metodologías, materiales curriculares y criterios de evaluación.
- Compatibilizar la presencia de alumnado con niveles de instrucción (competencia curricular) muy heterogéneos fomentando con ello la integración en su grupo natural.
- Integrar los procesos que se deriven de esta intervención en la Formación del Profesorado en el propio centro como estrategia de reflexión e investigación en la acción.
- Prestigiar a la Escuela Pública haciéndola útil a todas las capas de nuestra población y a todo nuestro alumnado.

Nuestro P.A.D. constituye una respuesta estructurada y sistematizada a las problemáticas curriculares y educativas que nuestra comunidad demanda. Metodológicamente el programa se viene desarrollando en seis fases que no son necesariamente diacrónicas. Son las siguientes:

1. Evaluación inicial, externa, interna y de contraste

Entendemos que cualquier acción educativa que se realice dentro de nuestro Proyecto debe de ir avalada por una

correcta valoración del alumnado en cuantos aspectos nos puedan interesar para diseñar nuestras formas de intervención.

La evaluación inicial cobra una importancia fundamental para el alumnado que llega de Educación Primaria y especialmente para el alumnado con necesidades educativas específicas. Un correcto diagnóstico sobre la situación de partida de cada uno de nuestros alumnos y alumnas nos asegurará una intervención sistematizada y nos conducirá a una acertada planificación de la intervención. En nuestro centro la evaluación inicial pasa por las tres fases que a continuación se describen.

Medidas de evaluación externas al centro

El Equipo Directivo y Departamento de Orientación de nuestro centro, realizan todos los cursos varias reuniones en el Centro de Educación Primaria de la localidad, con el objeto de conseguir la máxima información del alumnado que se va a incorporar al centro. Para ello, estos equipos y los homólogos que atienden al alumnado de 6º de Educación Primaria, conjuntamente con el Equipo de Orientación Educativa de la zona nos facilitan la información de carácter humano (anamnesis familiar, social, medios económicos) y curricular (libro de Escolaridad, Informes Individualizados, dictámenes de escolarización y consejo orientador de educación primaria), con el fin de que conozcamos de primera mano y lo más fielmente posible, todo lo que consideramos necesario para iniciar una buena y correcta tarea educadora.

Medidas de evaluación interna

El Departamento de Orientación y el resto de los departamentos (básicamente el de Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Inglés, Educación Plástica y Visual y Tecnología) realizamos, a comienzos del curso, y de forma coordinada, una evaluación psicopedagógica y por asignaturas de todo el alumnado que se incorpora por primera vez al centro, para detectar, en una evaluación inicial, el grado de consecución de objetivos de la etapa anterior. La elaboración de las pruebas, su aplicación y corrección se hace desde la implicación colectiva de todo el profesorado.

Evaluación de contraste

Tanto la evaluación interna como la evaluación externa confluyen en una reunión a la que asisten todos los sectores del profesorado implicado, el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo, para hacer un análisis de resultados. Se determinan en estas reuniones las medidas educativas y de recuperación y refuerzo para el alumnado que presenta dificultad en el aprendizaje o en su integración escolar. Se trata pues de una evaluación de contraste y síntesis en la que obtenemos una mayor fiabilidad de los resultados obtenidos por las diferentes vías.

La puesta en práctica de este **proceso evaluador** parte de la coordinación interdepartamental, que conjuntamente con el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, planifica los pasos a seguir en el proceso de determinar el alumnado que

va a estar sujeto a intervención dentro del P.A.D :

- Análisis evaluación externa
- Evaluación Psicopedagógica.
- Evaluación Curricular por áreas.
- Evaluación de contraste
- Entrevista informativa con el alumnado propuesto para seguir el P.A.D y, sobre todo con sus padres o representantes legales.

Con toda esta información previa se concretará la modalidad de agrupamiento, diseñando las medidas educativas necesarias y adaptando los materiales curriculares a su nivel de competencia.

2. Delimitación realista de objetivos y contenidos relevantes

La delimitación de los objetivos y los contenidos básicos del currículum de etapa supone una selección de los aspectos más relevantes de transmisión cultural. Su importancia es fundamental a la hora de determinar qué enseñamos y para qué lo hacemos. En centros como el nuestro, caracterizados por la heterogeneidad, resulta muy necesaria una delimitación clara de esos objetivos que ayude a establecer lo que es necesario conseguir al final de la etapa y, consiguientemente, los requisitos básicos necesarios para obtener la correspondiente titulación. Esta definición se hace a través de

- Los Objetivos Generales de la Etapa,
- Objetivos Generales de Áreas

- Los tipos de contenidos delimitados y seleccionados

La estructuración de los contenidos en núcleos, le da sentido a las áreas ya que sirve para organizarlas como un conjunto de conocimientos que el alumnado tendría que asimilar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de nuestro alumnado facilita al mismo la secuenciación de los mismos a través de las Adaptaciones Curriculares que hemos planteado para cada ciclo educativo, pudiendo ser revisadas y evaluadas de una manera más uniforme por los equipos educativos.

La concreción de los núcleos de contenidos en varios tipos (conceptos, procedimientos y actitudes) va íntimamente ligada a nuestro modelo educativo.

3. Adaptaciones curriculares

En nuestro instituto, el Departamento de Orientación se convierte en el dinamizador de las Adaptaciones Curriculares que en sus diferentes grados de significatividad necesitan los alumnos y alumnas del P.A.D. encargándose del diseño y asesoramiento necesario del profesorado para facilitarles su aplicación en el aula.

Las ACIs. son medidas extremas dentro del sistema educativo que, sin romper el principio de comprensividad, tratan de adaptar elementos básicos del currículum (como son los objetivos, contenidos, metodología o criterios de evaluación), o bien los elementos de acceso al mismo (recursos, espacios, tiempos, medios de comunicación etc.), a alumnado que presenta retrasos o algún tipo de limitación personal que le impide seguir las enseñanzas de su gru-

po. Facilitan también a este alumnado, el desarrollo de las capacidades básicas expresadas en el Proyecto Curricular de Etapa de nuestro centro.

Como referencia, consideramos que un alumno que presenta dos o más años de desventaja curricular o retraso en sus conocimientos, respecto al nivel educativo en el que se encuentra, previa evaluación psicopedagógica, requiere o necesita una adaptación curricular individualizada muy significativa. Si esto no es así, es decir, si el retraso en conocimientos no supera o es menor a dos años respecto al curso en el que se encuentra, el alumno o la alumna en cuestión precisaría una adaptación curricular individualizada poco significativa.

3.1. Materiales

En la adaptación curricular muy o poco significativa del alumno se procede a la **distribución individualizada de material curricular**, material que hemos seleccionado previamente y que es progresivo y evaluable. Para dicha adjudicación partimos del nivel que en ese momento tiene el alumno/a.

4. Agrupamientos y modalidades de intervención

Son en sí mismos inductores de comportamientos, actitudes y hábitos, y su importancia integradora y socializadora es innegable cuando se estructuran de forma no aleatoria y meditada.

Los agrupamientos deben ser lo suficientemente flexibles como para permitir que varios profesores y profesoras del mismo ámbito disciplinar puedan

impartir —en colaboración, si es posible con el profesorado de apoyo — diferentes niveles del curriculum en las áreas de contenido instrumental como son Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma extranjero. Así como para que los alumnos puedan a lo largo del curso cambiar de modalidad de agrupamiento en función del logro de competencia curricular en las distintas áreas.

Como ya apuntamos el P.A.D. se articula sobre los siguientes tipos de agrupamientos:

A. En las áreas que nosotros consideramos instrumentales, **Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma extranjero**, los alumnos podrán estar en:

- 1. curriculum ordinario (CO)**, si tienen un nivel de competencia curricular acorde al nivel en el que están escolarizados.
- 2. grupo flexible (GF)**, si su nivel de competencia curricular es menor que el esperado pero no inferior a dos años.
- 3. apoyo a grupo flexible (AGF)**, si su nivel de competencia curricular es inferior a dos años con respecto al nivel en el que están escolarizados.

B. En las áreas que tienen carácter socializador, **Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Biología, Física y Química, Música, Tecnología, Educación Plástica y Visual y Educación Física**, el alumnado necesitado de Refuerzo Educativo y Adaptaciones Curriculares poco significativas o muy significativas recibirá:

- apoyo en aula ordinaria (AAO). En estos casos es un segundo profesor el que entra en el aula y apoya a los alumnos que lo necesitan.

5. Evaluación: criterios, registros e informes

En nuestro Centro realizamos seis **sesiones de evaluación**, tres de ellas corresponden a las sesiones estipuladas normativamente que se realizan al final de cada trimestre, tras las cuales se emiten unas calificaciones y una valoración cualitativa del progreso de los alumnos en cada una de las áreas de conocimiento.

A mediados de cada trimestre, los equipos educativos se reúnen para analizar los aspectos educativos más relevantes de la evolución de cada alumno, con el objeto de adoptar las medidas educativas pertinentes en el ámbito del área, intervención en el aula, intervención individual y, sobre todo, de información tutorial con padres o tutores legales, a estas reuniones las denominamos **sesiones de preevaluación**.

El modelo de evaluación del P.A.D., es el mismo que el correspondiente al Proyecto Curricular de Centro para todo el alumnado. Trata de ser formativa, continua, individualizada y orientadora.

Previo a las sesiones de evaluación y preevaluación, el equipo de profesores que imparte cada área se reúne individualmente con la coordinadora del PAD y se van valorando cualitativa y/o cuantitativamente alumno por alumno a todos los integrantes del PAD, sistematizando la información de manera que esa información pueda ser transferida

de forma ágil tanto a los equipos educativos en las sesiones de evaluación como a las familias de los alumnos que integran el PAD.

1. Criterios de evaluación

Desde los Criterios de Evaluación (documento sometido a debate y aprobación de Claustro) se otorga un 30% de la calificación a la adquisición de contenidos de carácter conceptual, un 30% al aprendizaje de contenidos de carácter procedimental y un 40% a la adquisición de contenidos actitudinales, valores y normas, en cada alumno o alumna.

2. Instrumentos de registro

Los medios de recogida y registro de información sobre el alumnado que sigue el P.A.D. son de tres tipos:

- Ficha trimestral de evaluación y registro por áreas.
- Evaluación cualitativa
- Fichas de registro del trabajo de clase y casa.

3. Informes

Tras cada sesión evaluativa, la coordinadora del programa de atención a la diversidad elabora un informe-resumen en el que se hacen llegar al tutor de cada grupo y a los demás profesores del centro la información más relevante de la marcha de cada uno de los alumnos, así como información y análisis a través de varias gráficas de los resultados grupales. Además se informa de las decisiones de cambio de agrupamiento.

6. Coordinación y retroalimentación del P.A.D.

En principio, podemos decir que cualquier profesor o profesora del centro puede hacerse cargo de la coordinación de un programa de estas características. En nuestro caso es la profesora de Apoyo a la Integración la que realiza estas tareas de coordinación.

El contacto directo, a través de la docencia, con el alumnado que más necesidades educativas plantea, le hacen ser el especialista más idóneo a la hora de asesorar al resto del profesorado que aplica el P.A.D., especialmente en los tiempos en los que este tipo de alumnos y alumnas se encuentran integrados en aulas ordinarias.

- Entre las funciones que el coordinador del P.A.D realiza con el profesorado, destacamos como más importantes:
 - * asesoramiento pedagógico, didáctico, metodológico.
 - * adecuación del material curricular a utilizar.
 - * aportando información en las Juntas de Evaluación sobre las características personales del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Con las familias la principal función del coordinador es la de información sobre la evolución de sus hijos. Esta tarea se realiza conjuntamente con el tutor o tutora de los mismos, sirviendo de complemento a la acción tutorial, especializando la acción educativa que necesita e involucrando a los padres con su colaboración.

En nuestro centro tiene una importancia nuclear la **atención a las necesidades educativas especiales** entendidas éstas no sólo como las que se aplican sobre alumnado con déficits de origen personal, sino también como las que se originan desde factores de privación social. Éstas originan que una parte importante de nuestro alumnado (más de un 50%) ingrese en nuestro centro con profundos retrasos académicos acumulados como consecuencia de una historia escolar plagada de absentismo o falta de adaptación.

La generalización de la ESO ha traído como consecuencia una presencia cada vez mayor de una buena parte de alumnado con de estas características, desmotivado por no poder tener acceso a los currículos de referencia. Ello da lugar de inmediato a episodios de **inadaptación y rechazo al sistema escolar, al profesorado y al propio centro** que se proyectaban en el nuestro en una elevación de las tasas de incidentes de clase con los consiguientes sentimientos de impotencia del profesorado.

El alumnado afectado por **fuertes retrasos en su competencia curricular** ve desde el principio que sus expectativas en el centro son prácticamente nulas y que su horizonte de esperanza para obtener el título de graduado escolar sencillamente es inalcanzable.

Con nuestro P.A.D. pretendemos que ese horizonte de esperanza exista, que la asistencia al instituto se perciba como agradable, útil y provechosa para todos los alumnos y alumnas. Junto a ello, resulta de enorme importancia que el profesorado trabaje en un ambiente normalizado y alejado de tensiones que le sobrepasen y desmotiven.

Valoración y conclusiones

El **Programa de Atención a la Diversidad** comenzó a aplicarse en 1999 y desde el principio comenzamos a constatar mejoras cualitativas que se han ido permeabilizando en la vida de nuestro centro. Sin duda la más importante ha sido la **normalización de la convivencia**. Percibimos que su asistencia al instituto no está marcada por un camino de fracaso, sino por un **presente lleno de sentido** porque en él se les valora en función de sus esfuerzos, de su actitud y de sus progresos.

El PAD ha incorporado al currículum normalizado a un 10% de alumnado con un largo historial de fracaso. Hay otro grupo importante (20%) que progresa claramente sobre sus conocimientos iniciales y que podrá incorporarse a ese grupo en años venideros. También existe otro 7% de alumnado sobre el que apenas conseguimos avances. Pero por encima de todo ello, y mirando hacia atrás, existen tres variables objetivas sobre las que hemos notado una mejora sensible: **menor absentismo** (del 20 al 13%), **menos abandonos prematuros** y, desde luego, **menos conflictividad** en el aula con casi ausencia de registro de faltas graves en un centro marcado por la marginalidad.

Junto a esto, del seguimiento que venimos haciendo de nuestro alumnado que prosigue exitosamente estudios de bachillerato o formación profesional, deducimos que quizás no estemos en el camino equivocado. Como ya se ha dicho, la atención a la diversidad debe ser garantista no sólo para los que necesitan ayuda por sus retrasos acumulados, sino además, debe permitir al resto del alumnado proseguir sus expectativas

académicas sin ningún tipo de traba o menoscabo.

A lo largo de estos años hemos tratado de conseguir crear **condiciones que hiciesen posible este Proyecto**. Las más importantes han sido:

- **la generosa y total implicación Claustro**, cuyo profesorado tiene voluntad de resolver problemáticas de fracaso y de atender honestamente a las diferencias individuales.
- **la búsqueda de un clima de convivencia normalizado y de relaciones humanas fluidas que generan respeto por la institución escolar.**
- **la adaptación de los medios y recursos existentes** priorizando las demandas que genera el P.A.D.
- **la estabilidad del equipo profesoral.**

En un momento en que se oyen voces que proclaman la aplicación de viejas fórmulas sobre una nueva sociedad, nosotros **proclamamos el derecho a una educación de calidad para todos nuestros jóvenes**. Y la calidad vendrá definida por la capacidad que el sistema educativo, y cada centro, tenga para sacar de nuestros niños y jóvenes lo mejor de sí mismos, ayudándoles a construirse un proyecto de vida esperanzado. Ayudando a construir **una sociedad mejor, más justa y solidaria**.

Bibliografía básica

ESTEVE, José M. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona. Ed. Paidós. 2003.

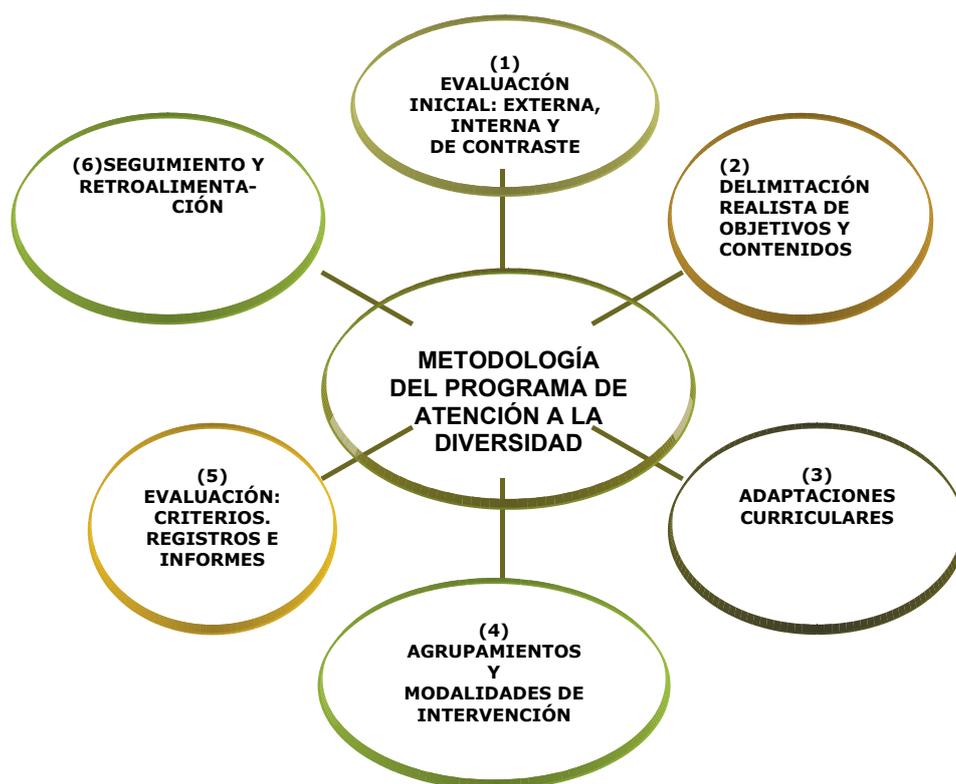
LÓPEZ, Antonio M^a y ZAFRA, Manuel. *La Atención a la Diversidad en la ESO. La experiencia del IES de Fuente Vaqueros.* Barcelona. Octaedro, 2003.

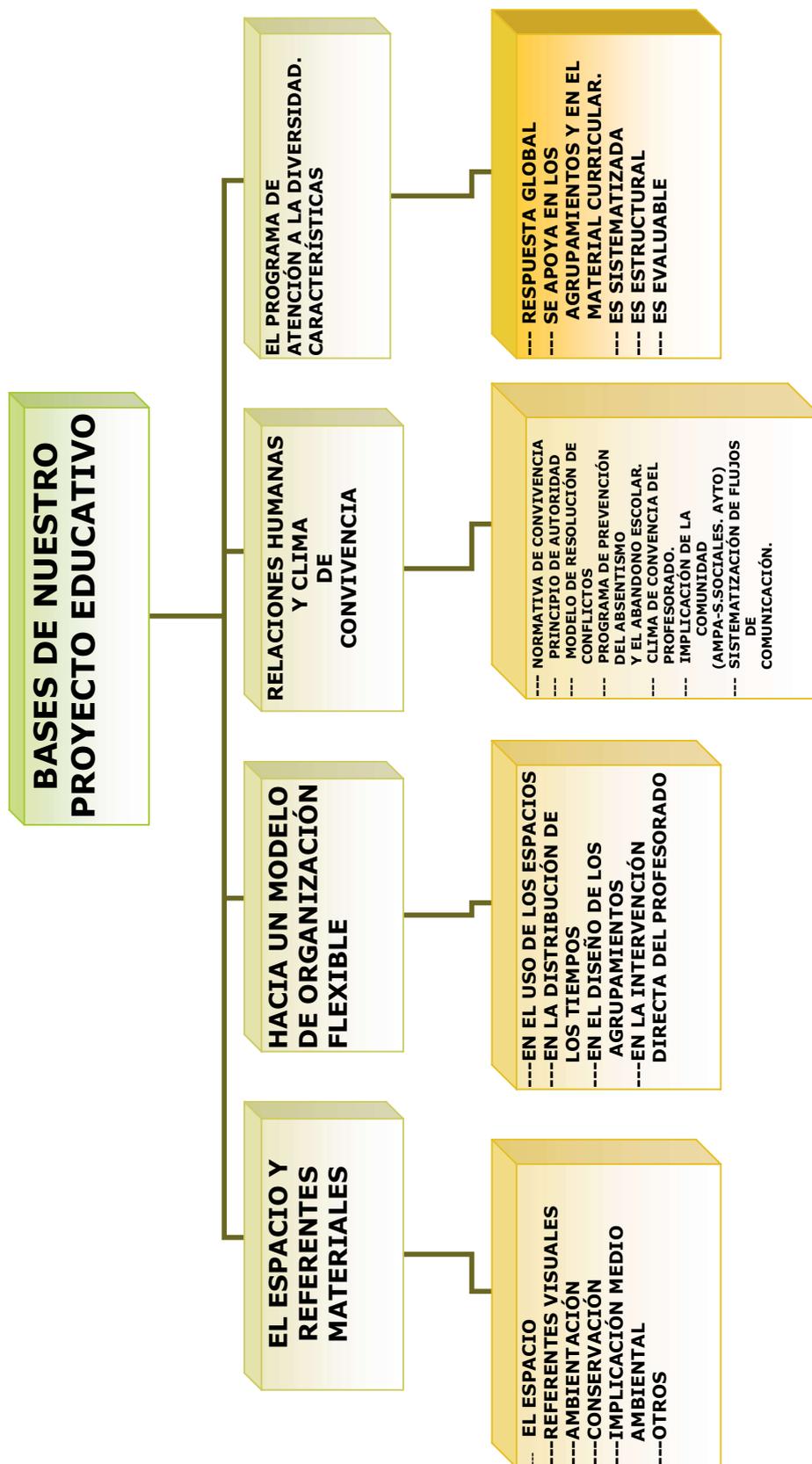
MARCHESI, Álvaro. *Qué será de nosotros los malos alumnos.* Madrid. Alianza Editorial, 2004.

SEGURA, Manuel. *Enseñar a convivir no es tan difícil.* Bilbao. Ed. Desclée de Brouwer, 2005.

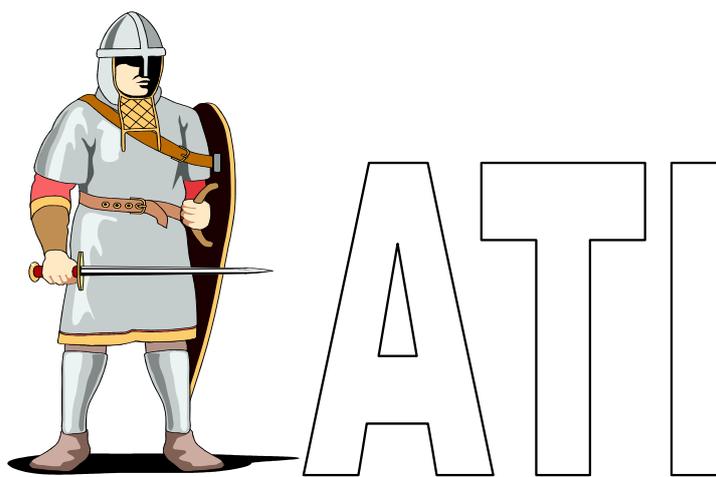
SANTOS, Miguel A. *La escuela que aprende.* Madrid. Ed. Morata, 2000.

NUESTRO PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ELEMENTOS Y METODOLOGÍA





Aula temporal de integración



Silvia Carretero González y Josefa Ureña Domingo
IES “Fco. Javier de Burgos” Motril, Granada

Contextualización de la Medida Educativa

El curso pasado 2004-05, la comunidad escolar del IES Fco Javier de Burgos, inquietada por el fracaso escolar y la alta conflictividad de nuestras aulas, nos planteamos llevar a cabo medidas educativas que mejorasen la calidad de nuestro centro. Realizamos un diagnóstico integral del centro, del cual extrajimos las necesidades educativas y estudiamos las respuestas más pertinentes a las mismas.

Como resultado del proceso anterior surgió nuestro Proyecto de Mejora Educa-

tiva presentado en el curso pasado y puesto en marcha en el presente curso 2005-06.

Los resultados obtenidos hasta el momento nos indican que estamos en el buen camino y que nuestro análisis de la situación es correcto aunque todavía es pronto para sacar conclusiones.

En el presente curso damos un paso más hacia la atención a la diversidad en nuestro centro y presentamos en el mes de Diciembre un Plan de Compensatoria Educativa para atender de forma integral a la diversidad, esperamos que esta atención educativa conlleve por sí una mejora en la convivencia escolar y en la calidad educativa del centro. (Esquema I)

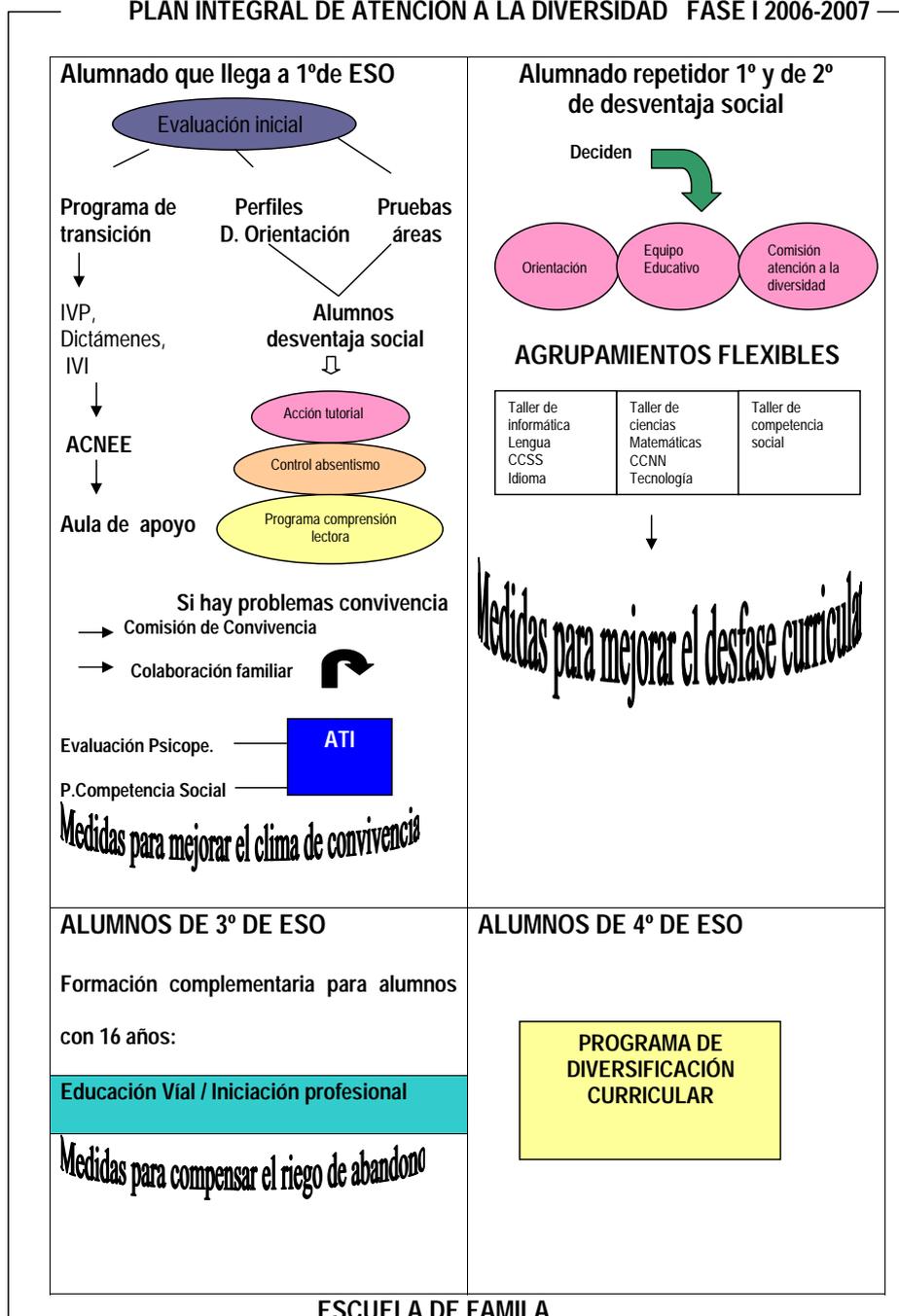
El plan de compensatoria recoge actuaciones que pretenden mejorar la convivencia escolar. Pero, desde el Claustro del profesorado, el Consejo escolar, y la Comisión de Convivencia queremos avanzar hacia un concepto

más integral de la Cultura de paz y la Educación para la Paz y presentamos en el presente curso el Proyecto “Mejorando la Convivencia Por medio de la Cultura de Paz. Hacia una Escuela Diversa, Sin Violencia y Democrática”

Aula Temporal de Integración

Silvia Carretero González y Josefa Ureña Domingo
IES “Fco. Javier de Burgos” Motril, Granada

PLAN INTEGRAL DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FASE I 2006-2007



Con este proyecto pretendemos formarnos en este nuevo concepto toda la comunidad educativa, y en especial nuestros jóvenes, adquiriendo capacidades de resolución pacífica de conflictos, de comunicación, de competencia y habilidad social, de control de nuestras emociones y, de respuesta positiva, creativa y educativa a las necesidades de la comunidad escolar. Educando a nuestros jóvenes para una ciudadanía democrática y libre de violencia. Organizando nuestro centro en el marco de la educación para la paz y atendiendo a la diversidad como una forma de paz positiva.

Parafraseando a Notó (1988), Nuestro objetivo es:

SER UN BUEN CENTRO NO
POR NO TENER CONFLICTOS
SINO POR DAR BUENAS RES-
PUESTAS A LOS MISMOS.

En la presente comunicación nos vamos a centrar en dos medidas educativas programadas para Mejorar la Convivencia por su novedad legislativa y por su eficacia:

- **Aula de Incidencias**
- **Aula Temporal de Integración**

Aula de incidencias

Está programada para que, cuando en el transcurso de una clase se den situaciones calificadas en el R.O.F. como graves, se pueda derivar al alumnado conflictivo al aula de incidencias junto con el parte de incidencias correspondiente. Se enviará al delegado/a de clase a buscar al profesorado de guardia encargado del aula de incidencias y este lo

acompañará al aula y se responsabilizará de él hasta la próxima sesión. Los Distintos departamentos deberán elaborar actividades de su materia por niveles para estas ocasiones y el profesorado que firma el parte de incidencias deberá proporcionar al alumnado conflictivo actividades de su materia para realizarlas en el aula de incidencias.

El profesorado de guardia encargado del aula de incidencias, siguiendo las directrices del programa de paz, deberá mantener una conversación con el alumnado conflictivo que le invite a reflexionar y le predisponga a dialogar con el profesorado firmante del parte de incidencias.

Aula temporal de integración

Objetivos

El Aula Temporal de Integración esta concebida para atender a aquel alumnado que por su nivel de disruptividad en las aulas se encuentra temporalmente separado de su grupo de referencia. El objetivo principal de esta medida es “mejorar la integración y socialización del alumnado conflictivo y evitar medidas disciplinarias que fomenten el absentismo y el retraso escolar de estos alumnos”.

Funcionamiento

Este alumnado **ingresa en el A.T.I.** por prescripción de la Comisión de Convivencia, con el asesoramiento del Departamento de Orientación y la colaboración de su familia.

A criterio de la comisión de convivencia el alumnado puede asistir al aula tem-

poral de integración como alternativa a la expulsión o como medida complementaria a esta durante el tiempo que la comisión de Convivencia considere oportuno.

El tratamiento es individualizado o en pequeño grupo, de uno a cinco jóvenes como máximo.

Esta aula tiene una serie de **condiciones** impuestas por la Comisión de Convivencia y grupo de trabajo del profesorado voluntario del A.T.I. y serán aceptadas por el alumnado y familias beneficiarios del mismo como prerrequisito indispensable para asistir al mismo. Estas son:

- Puntualidad al comienzo de cada clase.
- No faltar a ninguna sesión sin causa justificada
- Comportamiento adecuado, y actitud positiva ante el trabajo.
- Traer los materiales escolares requeridos por el profesorado

Con estas condiciones queremos enmarcar el A.T.I. en el concepto de “nueva oportunidad” que se ofrece al alumnado y a su familia para integrarse en el aula ordinaria y no como un castigo o aislamiento social, sino como, un privilegio que debe ganarse todos los días.

Cuando termine la estancia de cada alumno o alumna en el A.T.I. será **evaluado** por los siete profesores/as en su comportamiento, actitud en su sesión, colaboración en la tarea, trabajo realizado y se anotarán las observaciones que se consideren más significativas. Se le asignará una nota global por cada profesor o profesora que será entregado a la Jefatura de Estudios.

A la familia del alumnado del A.T.I. se le pedirá su colaboración y se le mantendrá informada del proceso educativo de su hijo o hija en la misma.

Durante su estancia en el ATI el alumnado deberá coordinarse con algún compañero/a de clase para poder seguir el ritmo de las distintas clases. Pudiendo asistir a los exámenes que se programen durante su permanencia en el A.T.I.

Horario y Organización del ATI

El profesorado responsable directo del A.T.I. está compuesto por siete personas voluntarias:

- Cuatro profesores y profesoras
- Dos Orientadoras
- Una Jefa de Estudios adjunta

Coordinados por el Jefe de Estudios, en colaboración con la Comisión de Convivencia.

Cada profesor o profesora voluntarios del A.T.I. imparte tres sesiones semanales en la misma. El horario del profesorado para realizar estas funciones se extrajo de los turnos de guardia. Para que las guardias no se resientan por falta de personal se suprimen las sesiones de la primera y última hora del horario escolar para este alumnado. Por lo tanto el alumnado asiste como máximo cuatro horas diarias al ATI.

El lugar elegido para desarrollar esta actividad es un pequeño despacho, habilitado para tal fin. Aunque debido a la falta de medios del aula se han utilizado otros espacios más apropiados del centro, como los distintos Departamentos,

Aula de Pedagogía Terapéutica o Aulas equipadas con Tecnología de la información y Comunicación.

El grupo de trabajo formado por el profesorado voluntario se reúne durante el recreo, o por la tarde (cuando ha sido necesario), coordinados por el Departamento de Orientación, con el fin de realizar la evaluación continua de esta medida educativa.

Los Contenidos a Desarrollar en el A.T.I.

- Evaluación psicopedagógica llevada a cabo por el departamento de orientación, en la cual se detectarán de las necesidades educativas del alumnado.
- Trabajar las áreas instrumentales en función de su nivel de competencia curricular.
- Programa de ortografía y comprensión lectora.
- Actividades educativas a través de las T.I.C. como refuerzo positivo al buen comportamiento durante su estancia en el A.T.I.
- Programa sobre Competencia Social.
- Estrategias sobre resolución positiva de conflictos
- Estrategias sobre autocontrol emocional.

Conclusiones y Valoración de la medida educativa A.T.I.

Al finalizar el segundo trimestre de este curso escolar 2005-06 valoramos la experiencia de la A.T.I. como positiva.

Las primeras conclusiones de las personas implicadas en ella y del equipo directivo han sido:

- La necesidad de responder educativamente a este alumnado conflictivo de manera específica. En nuestro contexto creemos que podemos dar respuesta desde el diseño de un Plan Integral de Atención a la Diversidad que contiene entre otros el Plan de Educación Compensatoria y el de Educación para la Paz. Ambos serán puestos en marcha el próximo curso.
- Hemos observado como esta medida ha hecho que el alumnado y su familia perciban como su centro educativo se preocupa por ellos y atiende su problemática. Se sienten acogidos por el centro y su respuesta suele ser afectuosa en contraposición con la actitud que tomaba la familia y el alumnado, cuando anteriormente las sanciones impuestas por la Comisión de Convivencia desembocaban en la expulsión de los jóvenes a sus hogares. Creemos que con esta medida estamos ofreciendo una respuesta pacífica a los conflictos originados con este alumnado, una respuesta no agresiva al mismo y esperamos que esto les sirva de modelaje. Exceptuando a un alumno, ninguna familia ha rechazado la A.T.I. y en varias ocasiones han pedido su permanencia en ella cuando la Comisión de Convivencia le había denegado la asistencia a la misma.
- Esta aula ha ido gozando de mayor aceptación y prestigio entre el alumnado y las familias a medida que se ha dado a conocer durante el curso. Nos ha sorprendido que

- el comportamiento de este alumnado en el A.T.I. en la mayoría de los casos ha sido calificado por el profesorado voluntario como bueno o muy bueno mostrando un alto índice de colaboración en las actividades propuestas, no habiéndose registrado ningún conflicto durante el desarrollo de las clases de la A.T.I.
- Al Departamento de Orientación le ha permitido:
 - * Conocer en profundidad el perfil de este alumnado y su entorno así como intereses y necesidades educativas más prioritarias.
 - * Servir de fuente de pre-selección del alumnado beneficiario del plan de Educación Compensatoria que pretendemos llevar a cabo en el próximo curso 2006-07
 - * Facilitar el proceso de adaptación del programa de compensatoria al perfil del alumnado de desventaja sociocultural, que en nuestro caso, coincide con el alumnado conflictivo en su totalidad.
 - Como desventaja más acuciante destacaremos la falta de recursos con que se ha llevado a cabo esta medida, pues una vez más solo se ha contado con la buena voluntad del profesorado, los recursos empleados en esta medida han sido los propios del centro que no son muchos. De contar con recursos humanos sería interesante considerar la posibilidad de alargar el tratamiento para un porcentaje muy pequeño del alumnado que no puede adaptarse al ritmo de un aula ordinaria y conseguir poco a poco su verdadera integración en el centro en colaboración con otros organismos como asuntos sociales.
 - Hasta la fecha se han registrado en el centro 108 sanciones disciplinarias, de las cuales, 90 han sido derivadas al Aula Temporal de Integración por la Comisión de Convivencia. Un dato que nos parece interesante comentar ha sido la presencia mayoritaria de chicos frente a chicas en esta aula. Sólo 6 alumnas frente a 28 alumnos.
 - Ha sido satisfactorio comprobar que el alumnado ha comenzado a utilizar algunas estrategias del programa de Competencia Social que se le ha impartido y además, ha recurrido al Departamento de Orientación como un recurso al cuál se puede acudir para intentar resolver los conflictos de forma positiva, o por lo menos intentarlo. En varias ocasiones el Departamento ha mediado entre el profesorado y este alumnado más conflictivo consiguiéndose salidas pacíficas y educativas que han mejorado la relación entre docente y discente.
 - El perfil en el que se encuadra una gran parte del alumnado derivado al aula, sería aquel del que forman parte los discentes con desventaja sociocultural de nuestro centro. Alumnado con un nivel de competencia curricular muy bajo con respecto a su grupo ordinario; alumnos/as con un déficit de atención familiar por muy diversos motivos (familias

desestructuradas, nivel bajo de ingresos económicos, familias con horarios de trabajo no compatibles con el horario de los jóvenes para atenderlos pertinentemente en casa...) Un alumnado con una ausencia de normas y con una necesidad de llamar la atención para que su fracaso escolar no les lleve a ser considerados los “tontos de su clase”, sino como los “líderes” de la misma.\

- Porcentaje elevado de alumnos con NEE. Este es un punto que nos lleva a una atención específica desde el Departamento de Orientación. El alumnado con NEE que ha acudido a esta aula es de diverso tipo. Por un lado alumnado que ya ha repetido a lo largo de su escolaridad en dos o más ocasiones, con un nivel de competencia curricular muy bajo, alumnado desmotivado que tiene un largo historial de fracaso escolar. Son adolescentes cuya autoestima está muy baja y que no encuentran el camino para salir de la situación en la que se encuentran y, que no tienen suficiente con la atención que reciben en el aula de apoyo a la integración. Finalmente, terminan aburridos en su aula ordinaria y prefieren que se les conozca por su “fuerza”, por ser conflictivos, y no por ser alumnado del aula de apoyo. Igualmente otro tipo de alumnado de NEE que acude es aquel que tiene un déficit más agudo y que no ha conseguido integrarse en su aula, con alteraciones en su comporta-

miento y con un bajísimo nivel de competencia curricular.

- Consideramos que el perfil del profesorado responsable del ATI ha contribuido al buen desarrollo de esta medida educativa. Características como: actitud tolerante, capacidad de escucha, interés hacia la atención a la diversidad... En síntesis con un perfil humanista. Parte de este profesorado será el próximo curso el encargado de llevar a cabo el Plan de Compensación Educativa.
- Como podemos ver son muchas las ventajas de esta aula y también son muchos los puntos que aun tenemos que superar para atender mejor a toda nuestra diversidad. Esperamos que en el próximo curso podamos seguir avanzando en esta línea de trabajo que sin ser la panacea es el punto de partida de futuras actuaciones tendentes a mejorar la calidad de nuestro centro.

Para concluir queremos resaltar la importancia de la presencia en el centro de dos orientadoras, con un perfil profesional complementario, una Psicóloga y otra Pedagoga. Todas las actuaciones llevadas a cabo hubieran sido imposibles si no fuera por el refuerzo mutuo en los distintos ámbitos de actuación y más concretamente, en el **trabajo en equipo** como es la coordinación, la colaboración y la atención directa que requiere la puesta en marcha de esta aula y en mayor medida el Plan Integral de Atención a la Diversidad.

Resumen de la comunicación "aula de integración temporal"

En el curso 2004-2005 tras el análisis de las necesidades educativas de nuestro centro elaboramos un Proyecto de Mejora Educativa que incidía sobre aquellos aspectos más relevantes en el fracaso escolar del alumnado y en la elevada conflictividad que sufría el centro. Tras la evaluación pertinente concluimos que ambos aspectos están directamente relacionados.

Una de las medidas tomadas con respecto a la mejora de la convivencia y como alternativa a la expulsión fue la creación del **Aula Temporal de Integración (A.T.I.)**.

El objetivo primordial de esta medida era el de favorecer la integración del alumnado conflictivo a través de una atención individualizada. Pretende desarrollar con el mismo durante su tiempo de permanencia en la ATI:

- Un programa de competencia social
- Trabajar las áreas instrumentales en función de su nivel de competencia curricular
- Realizar la evaluación pedagógicamente en los casos pertinentes.

El profesorado responsable directo del ATI está compuesto por siete personas voluntarias: cuatro profesores y profesoras, dos orientadoras y una de las Jefas de Estudios adjunta, coordinados por el Jefe de Estudios, en colaboración con la Comisión de Convivencia.

El horario del profesorado para realizar estas funciones se extrajo de los turnos de guardia, tres sesiones semanales cada uno. Además este profesorado en horas de recreo se reúnen, o por la tarde (cuando ha sido necesario), coordinados por el Departamento de Orientación, con el objetivo de realizar la evaluación continua de esta medida educativa.

Al finalizar el segundo trimestre de este curso escolar 2005-06 valoramos la experiencia de la ATI como positiva. Una de las primeras conclusiones de las personas implicadas en ella y del equipo directivo ha sido cómo existe una necesidad de responder educativamente a este alumnado conflictivo de manera específica. En nuestro contexto creemos que podemos dar respuesta desde el diseño de un Plan Integral de Atención a la Diversidad que contiene entre otros varios planes: Plan de Educación Compensatoria y un Plan de Educación para la Paz, ambos serán puestos en marcha el próximo curso.

Silvia Carretero González
y Josefa Ureña Domingo
Orientadoras del IES Fco Javier
de Burgos
Motril

Taller de mediación formal entre iguales: una experiencia con pre-adolescentes

Javier López del Amo González. Jefe de Estudios del centro.

M^a Ángeles Sierra Serrano. Psicóloga y profesora de Pedagogía Terapéutica del centro.

Francisca Oliva Álvarez. Profesora en el aula de compensatoria del centro.

El profesorado del C.E.P.R. “San Pascual Bailón” en Pinos Puente (Granada) con objeto de mejorar la convivencia escolar sobre todo en lo referente a la resolución de conflictos entre el alumnado, decide poner en marcha un Programa de Mediación entre iguales, en el que 14 alumnos/as de quinto curso de Primaria actuarían como mediadores ante posibles conflictos surgidos entre sus compañeros.

Esta medida es una vía más en el trabajo por fomentar un clima de paz, respeto y diálogo en nuestro centro. Somos conscientes de que esta experiencia no suele llevarse a cabo de manera “formal” en centros de Educación Primaria, pero nosotros ya veníamos utilizándola y sólo la hemos estructurado siguiendo unos objetivos, contenidos y una metodología concreta.

Además creemos que niños/as de cualquier edad pueden presentar cualidades y aptitudes para ayudar a sus compañeros/as a fomentar un clima de paz y de convivencia escolar positiva.

La comunicación se ha estructurado siguiendo el siguiente esquema:

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1. MARCO TEÓRICO DEL PROGRAMA.

2. OBJETIVOS GENERALES.

3. CONTENIDOS.

4. METODOLOGÍA.

5. TEMPORALIZACIÓN.

6. PARTICIPANTES.

7. EVALUACIÓN.

8. INFORMACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PROGRAMA.

BIBLIOGRAFÍA.

ANEXOS.

Justificación de la experiencia

El CEPR. “San Pascual Bailón” es un centro CAEP (centro de atención educativa preferente) por recibir en sus aulas a una considerable población escolar con déficit o desventaja social.

Este centro, sito en la localidad de Pinos Puente, provincia de Granada, no sólo atiende a un alumnado de familias con una renta baja -- familias para quienes una parte importante de sus ingresos depende de las ayudas recibidas de la Administración Autonómica y Municipal --, también acoge a un número importante de niñas y niños pertenecientes a la etnia gitana, y a otros cuyos padres y madres realizan trabajos de temporada e itinerantes.

Que un número muy significativo de alumnos y alumnas, educados en este centro, procedan de un ambiente familiar como el descrito tiene evidentes y severas consecuencias sobre la vida académica, organizativa y social de nuestra institución.

Vale citar las siguientes:

- Gran dificultad la adquisición de los aprendizajes básicos o instrumentales.
- Falta de motivación por aprender.
- Carencia de materiales curriculares aun habiendo recibido ayuda para su adquisición.
- Conductas disruptivas en el aula.
- Conductas contrarias a las normas de convivencia.

- Familias que no supervisan el aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Episodios de absentismo escolar.
- Incorporaciones tardías al curso académico.

Estos indicadores, relacionados con un contexto social y cultural desfavorecido, requieren de medidas específicas de apoyo y refuerzo y, además, de adaptaciones o respuestas curriculares, que sólo pueden desarrollarse con una organización y gestión armónica y suficiente de tiempos, espacios, materiales y recursos humanos, pero, además, a través de la participación de otros agentes educativos que compartan con la escuela la responsabilidad de educar.

Con el objetivo de mejorar la convivencia en nuestro centro sobre todo en lo referente a la resolución de conflictos entre el alumnado, decidimos poner en marcha **un Programa de Mediación entre iguales, en el que 14 alumnos/as de quinto curso actuarían como mediadores entre compañeros/as en conflicto.**

Aunque esta experiencia “formal” no se suele llevar a cabo en Centros de Educación Primaria, creemos que niños/as de cualquier edad pueden presentar cualidades y aptitudes para ayudar a sus compañeros/as a fomentar un clima de paz y de convivencia escolar positiva.

1. Marco teórico del programa

El marco teórico de referencia para la formación en los procedimientos de mediación es el de los **principios de la pedagogía pacífica o de educación**

para la paz y la convivencia escolar, junto con los conocimientos en el campo del desarrollo organizativo y curricular. En concreto y dentro de este marco, queremos destacar los siguientes:

- Una concepción positiva del conflicto. Entendemos el conflicto, no como algo negativo o sinónimo de violencia, sino como algo **consustancial** con los seres humanos y sus formas de vida social, y que **según cómo se afronte, puede resultar constructivo y beneficioso para las partes.**
- El uso del diálogo como **alternativa** a otras posibles respuestas menos constructivas ante los conflictos como son las de **agresión y violencia o las de huida o sumisión.**
- Una apuesta por la potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales. **Yo gano/tú ganas, frente a posiciones adversariales del tipo: “Yo gano/tú pierdes”,** de manera que quede patente que la obtención de los intereses propios no conlleva que los otros no consigan los suyos.
- El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol, como elemento clave para favorecer en los individuos la toma de decisiones de forma autónoma y ajustada al entorno social donde viven, lo que **contribuye a una mejor integración y al desarrollo de su autoestima.**
- La práctica de la participación democrática, ya que a través de estos procedimientos experimentan la im-

portancia de sus opiniones, sentimientos, deseos y necesidades, tanto **propias como de los otros,** y su contribución a la mejora de situaciones injustas o desagradables. La responsabilidad de la resolución de un conflicto recae en las partes directamente implicadas en él.

- El desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía que implica un **compromiso de atención al otro, hacia lo que cuenta, lo que necesita, lo que desea, intentando ponerse en su lugar.**
- El protagonismo de las partes en la resolución de sus conflictos, ya que cuando las partes involucradas en un conflicto son capaces de **identificar sus necesidades e intereses** frente al otro y de **colaborar conjuntamente en la búsqueda de soluciones** satisfactorias para ambos, es más probable que la salida al conflicto sea asumida y desarrollada comprometidamente por esas partes.

2. Objetivos generales

Con este programa nos planteamos los siguientes objetivos:

- **Prevenir la violencia escolar** en nuestro centro a través de potenciar el **aprendizaje** de una herramienta, como es la **mediación escolar**, orientada a la **resolución constructiva de conflictos.**
- **Enseñar las estrategias y habilidades** necesarias para desempeñar la función de **mediación en conflictos.**

- **Fomentar un clima socioafectivo** entre las personas que participen en el taller de mediación de tal modo que puedan experimentar una vivencia de **encuentro interpersonal enriquecedor**.

La **MEDIACIÓN** es una **herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal** que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos a los conflictos.

La mejora en las relaciones contribuye a la **disminución de los problemas de disciplina** porque el **diálogo se impone** donde antes predominaba el **castigo, la imposición, la falta de respeto, los insultos y las agresiones**. Teniendo en cuenta que el modelo en el que se inspira la **MEDIACIÓN** es el de **búsqueda de soluciones constructivas a los conflictos**, que contemplen el beneficio mutuo, esto contribuye también al respeto de unos por los otros, y ayuda a crear relaciones más cooperativas.

Los **OBJETIVOS** de este programa no sólo plantean **prevenir la violencia y mejorar la convivencia escolar**, sino que también pretenden **enseñar estrategias para la solución de problemas y mejorar la comunicación**; de este modo, se favorecerán las **relaciones interpersonales y el clima de aula y de centro**.

3. Contenidos

El **programa de formación de mediadores** que presentamos consta de seis módulos de trabajo. Estos módulos han sido diseñados para que las personas interesadas en ejercer de mediadores en conflictos, encuentren en ellos un conjunto de propuestas prácticas que resulten de utilidad para ejercer esta tarea.

A continuación, hacemos una breve descripción de cada uno de los **SEIS MÓDULOS**:

Módulo I: Presentación e introducción al taller de mediación

Se pretende realizar una **sensibilización** sobre el trabajo en el taller de mediación y presentar de modo activo el enfoque y sentido del programa.

Módulo II: El conflicto y sus elementos

Este módulo tiene como principal objetivo que los alumnos y alumnas tengan una **visión general** del tipo de conflictos que existen y que se pueden encontrar en su tarea como mediadores. Además, se les muestra mediante **dramatizaciones** (role – play) ejemplos de conflictos y los elementos que nos podemos encontrar cuando estamos **mediando un conflicto**.

Módulo III: La mediación

Pretende dar a **conocer qué es un proceso de mediación formal**, fases que lo componen, objetivos de cada una de ellas y aspectos a tener en cuenta por el mediador en su desarrollo. También aporta información para **distinguir la mediación de otros procedimientos de resolución** de conflictos.

Módulo IV: Habilidades para una comunicación eficaz

Este módulo pretende **entrenar** de modo aislado las **principales habilidades** que los **mediadores** tendrán

que utilizar, para mediar después en los conflictos. Las principales habilidades entrenadas en el alumnado fueron la **escucha activa, empatía, capacidades de resumir, parafrasear y clarificar el problema.**

Módulo V: Experimentar la mediación.

Dirigido a **entrenar el proceso de mediación en su conjunto.** Incorpora el trabajo sobre las herramientas de comunicación presentadas en los módulos anteriores y ofrece una **guía práctica** para llevar a efecto la mediación, utilizando para ello **distintos casos seleccionados.**

Módulo VI: La mediación en marcha.

Recoge recursos, orientaciones y sugerencias para iniciar y poner en marcha un proyecto de mediación en una institución educativa.

CADA MÓDULO se inicia con una visión general de los objetivos y contenidos que se pretende trabajar y la **descripción de los pasos a seguir** dentro de las diferentes **actividades,** con los documentos necesarios para hacerlo.

4. Metodología

La metodología que planteamos se basa en los siguientes principios:

- **Principio de motivación.** Supone partir de los **intereses e ideas previas de los asistentes** al taller

de formación, con la intención de que se sientan motivados para invertir esfuerzo e implicación personal en el programa formativo. Con esta intención se han incluido **actividades de activación** de ideas previas y también **actividades de juego** orientadas a favorecer la **relajación y el clima afectivo** necesario para el desarrollo productivo del taller.

- **Principio de actividad.** Intentamos que los **participantes en el taller de formación se sientan protagonistas del mismo,** por ello constantemente se organizan actividades en las que todos tienen la posibilidad de implicarse, ya sea a través de la aportación de **opiniones como con la acción directa.** Consideramos que un taller orientado a resolver conflictos debe de ofrecer la oportunidad de vivir conflictos **dentro de una atmósfera amable y respetuosa.** Un recurso metodológico al servicio de esta idea es el haber incorporado **dramatizaciones de situaciones y casos de mediación** (Role Play).
- **Interacción entre iguales.** Tratamos de **favorecer al máximo actividades de trabajo grupal cooperativo,** que permitan compartir experiencias, desarrollar y afianzar el **aprendizaje de habilidades sociales** y sentir el apoyo de los compañeros y compañeras.
- **Utilización del Refuerzo Social, retroalimentación y el modelado,** para ir consiguiendo las **habilidades requeridas en los mediadores.**

5. Temporalización

El **tiempo de realización** de la formación de los alumnos/as mediadores fue de **16 horas (un mes de formación)**, llevado a cabo los Lunes por la tarde y resto de días de la semana en horario de recreo.

Sesión 1

- Módulos I y II (Presentación y El conflicto y sus elementos).

Sesión 2

- Módulo III y parcialmente módulo IV (La mediación y Habilidades de comunicación para la mediación).

Sesión 3

- Módulos IV y V. (Habilidades para una comunicación eficaz y Experimentar la mediación).
- Simulación de un caso de mediación.

Sesión 4

- Simulación de casos de mediación. Evaluación de los mismos.

Sesión 5

- Simulación de casos de mediación.
- Evaluación de los mismos.
- Revisión de expectativas y evaluación del curso.

Al acabar el “cursillo” de formación los participantes **recibieron un diploma** por la asistencia al mismo.

6. Participantes

Se seleccionaron **14 alumnos/as de quinto curso de Educación Primaria**. Se eligió el quinto curso pues, dentro de ser niños/as de los más mayores del Centro, nos ofrecían la posibilidad de estar también formados para el siguiente curso escolar pues continuarían con nosotros en Sexto Curso.

Para seleccionar a los alumnos que serían formados como mediadores, se les preguntó a los tutores de los mismos sobre quién de sus alumnos creían tener el **perfil de un buen mediador**, según su criterio. Y, una vez recopilada toda la información necesaria de cada uno de los candidatos propuestos, se les citó y se les informó del nuevo proyecto que se iba a iniciar en “nuestro cole” y de los beneficios que aportaría dicho taller de mediación para la buena convivencia escolar. Los alumnos más motivados en realizar dicho taller, de forma voluntaria, fueron seleccionados y recibieron su curso formativo junto con su diploma acreditativo para desempeñar dicho papel y su carné de mediador.

7. Evaluación

Pretendemos que la evaluación forme parte natural del desarrollo del programa. Proponemos que se realice una **evaluación continua**, realizando una valoración en distintos momentos del mismo: **al inicio**, a partir de una recogida de expectativas sobre el taller por parte de los asistentes al mismo; **en su desarrollo**, proponiendo situaciones

de recogida de información durante su transcurso; y **al final**, de modo sumativo, utilizando un cuestionario elaborado al efecto.

8. Información sobre el programa

Nuestro centro forma parte de la red “Escuelas espacios de Paz”.

En nuestro proyecto ya contemplábamos la realización de actividades de Mediación como una medida más de mejora de la convivencia escolar.

Parte del profesorado había asistido a los cursos de formación sobre mediación escolar convocados por la Consejería de Educación a través de sus Centros de Profesorado. Aún así, una vez diseñado el programa, **éste se presentó al resto del Claustro de Profesores antes de iniciar el proceso de formación de los alumnos/as mediadores**. Asimismo el profesorado recibió formación sobre el tema en el propio centro.

Los aspectos que se trabajaron con los docentes fueron:

- Concepto de mediación.
- Principios de la mediación.

- Candidatos a ser mediadores.
- El proceso de mediación.
- Conflictos típicos que se resuelven en mediación.

Acabado el proceso de formación del profesorado se elaboró un folleto informativo donde se recogía un resumen de todos los puntos antes mencionados de modo que cada docente recibió el suyo.

Los profesores/as se comprometieron en difundir entre sus alumnos/as esta nueva medida de atajar los conflictos escolares para que cuando alguno de éstos lo quisieran pudieran hacer uso de sus compañeros/as mediadores.

Bibliografía

BUQUÉ CARMÉN: TIEMPO DE MEDIACIÓN. EDICIONES CEAC, 2.005.

TÓRREGO JUAN CARLOS (COORD.): MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS. MANUAL PARA LA FORMACIÓN DE MEDIADORES. EDITORIAL NARCEA, 2.003.

ANEXOS

ANEXO 1

C.P. "SAN PASCUAL BAILÓN" PINOS PUENTE C/ Huerta de los Rosales s/n. Telf.: 958 89 39 16 fax: 958 89 39 17 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 	GUIÓN MEDIACIÓN. 
---	--

1º PRESENTACIÓN. ¿Cómo os llamáis? Nosotros somos...
2º REGLAS. <ol style="list-style-type: none">1. No interrumpir. Respetar el turno de palabra.2. No insultarse.3. No pelearse
3º ESCUCHAR. Lo que cada niño-a cuente.
4º EXPLICAR. Lo que ha contado cada niño.
5º PREGUNTARLES. <ol style="list-style-type: none">1. ¿cómo te sientes?2. ¿Te gustaría solucionar el problema?3. ¿Podrías cambiar?4. ¿Qué podrías hacer para solucionarlo?5. Decid soluciones y elegiremos la mejor.
6º FIRMAR EL ACUERDO.

ANEXO 2

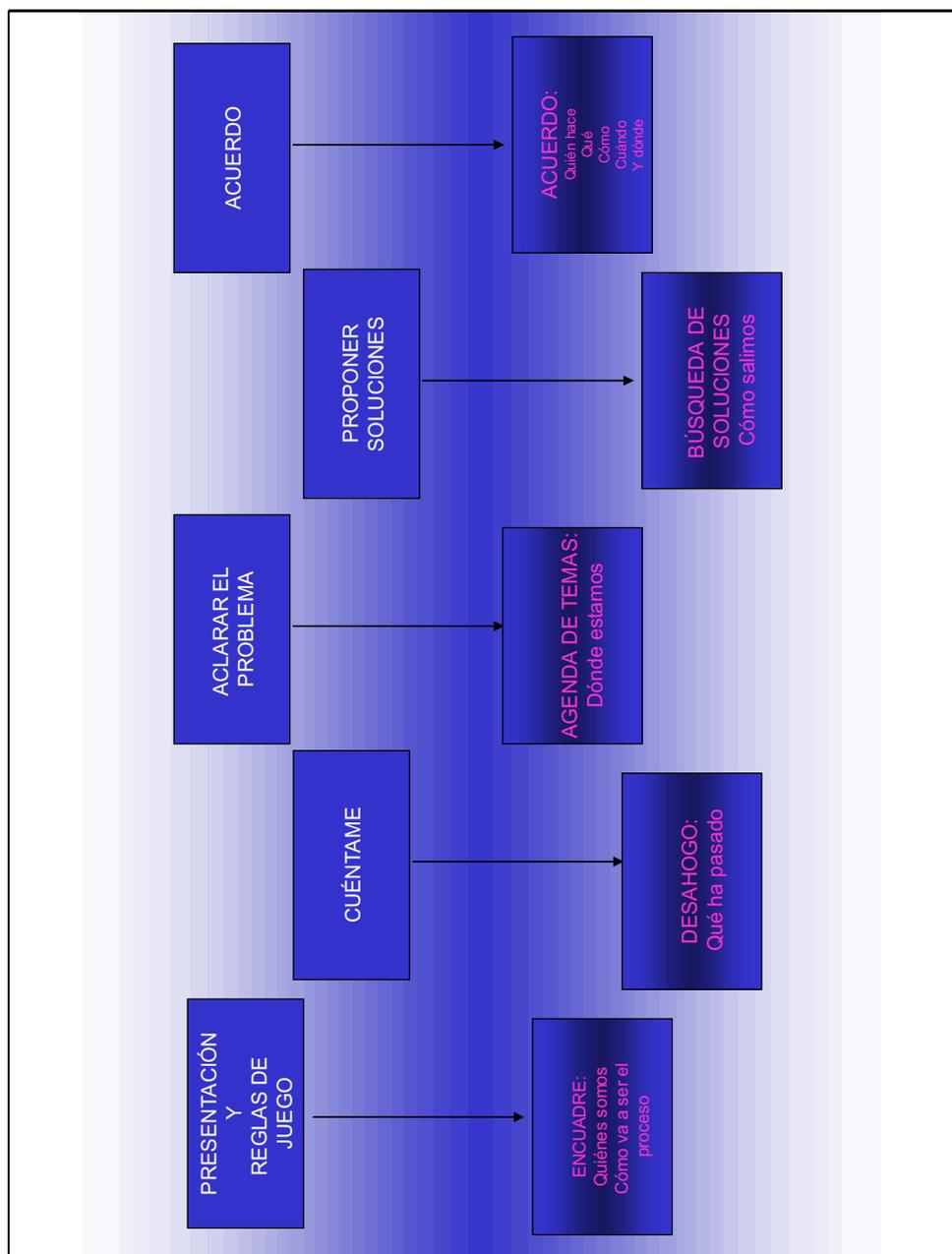


CPR. "San Pascual Bailón" PINOS PUENTE
C/Huerta de los Rosales s/n
Telfs.: 958 893 915 - 958 893 916



ANEXO II

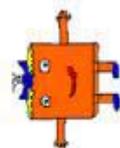
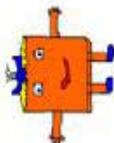
Participantes que intervinieron	
Las partes: Nombre y curso: <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ 	
Mediadores/as: Nombre y curso: <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ 	
¿Quién informó para la mediación del conflicto? <input type="checkbox"/> Alumno/a Nombre y curso: _____ <input type="checkbox"/> Profesor/a _____ <input type="checkbox"/> Otro/s _____	
Sobre el conflicto:	
Cuenta con tus palabras lo que ha pasado: _____ _____ _____ _____ _____ _____	
¿Se llegó a un acuerdo? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Acuerdos adoptados: Nosotros, _____ y _____ estamos de acuerdo en resolver el conflicto y nos comprometemos a: → _____ → _____ → _____ → _____	
FIRMAS:	
Mediadores	Partes implicadas
Fecha de inicio: ___/___/___	Fecha de finalización: ___/___/___



CEPR. SAN PASCUAL BAILÓN

C/ Huerta de los Rosales, s/n
18240 Pinos Puento - Granada

Diploma entregado a _____ por haber superado el curso de formación de "MEDIACIÓN ESCOLAR" que te permitirá actuar como MEDIADOR en el colegio y conseguir tu carnet identificativo.



DIPLOMA

Alumno/a

Maestro/a

Pinos Puento, a 21 de Abril de 2006

La convivencia escolar en el marco de la investigación-acción: La mediación escolar. Una experiencia con alumnos. IES Otura(Granada)

Dña. Ana Calvo Martínez

D. Jesús Jorge Castillo Mateo

Dña. M^a Angustias Ríos Martínez

Dña. M^a Dolores Megías Rejón

Profesores del I.E.S. Otura de Granada

Resumen: Durante este curso escolar hemos estado trabajando en nuestro centro el Reglamento de Organización y Funcionamiento(R.O.F.) a través de la constitución de un Grupo de Trabajo, de este modo va surgiendo la necesidad de analizar la convivencia escolar en nuestros alumnos, para ello elaboramos un cuestionario donde algunos ítems hacen referencia al tema de la mediación y estilo en la resolución de conflictos.

Así mismo presentamos nuestra experiencia en el taller de mediación desarrollado con los alumnos .

El trabajo que aquí os presentamos está basado en la documentación bibliográfica que hemos analizado sobre el tema y que hemos ido adaptando a las necesidades y aportaciones del Equipo y Coordinadora del Trabajo.

Nuestra experiencia ha sido muy gratificante tanto por la colaboración entre el profesorado, como por la acogida de nuestros alumnos.

I. Introducción

En la actualidad la educación en valores está aportando a la convivencia escolar contenidos más orientados al plano de generar en los alumnos y en la comunidad educativa en general el desarrollo de habilidades socioafectivas que hasta ahora han formado parte del currículo oculto de nuestro sistema educativo.

Nuestro marco de reflexión parte de analizar la convivencia escolar desde una metodología de I-A que estructure nuestra práctica cotidiana, y por otro lado hemos indagado sobre como plantearíamos en nuestro centro un servicio de mediación escolar.

Los primeros pasos han sido la cohesión del profesorado que lleva a cabo la Experiencia. A veces las reuniones las hemos tenido que suplir con material que hemos ido elaborando y que en sesiones posteriores clarificábamos. Así surgió la idea de un dossier de trabajo para el profesorado participante, un manual de mediación, la experiencia que os presentamos está concretada en el trabajo llevado a cabo con nuestros alumnos.

II. Nuestro punto de partida

Debíamos concretar nuestro trabajo desde una metodología que nos permitiera analizar, reflexionar, y así mismo constatar en el tiempo las distintas actividades que se iban a ir generando en nuestro Centro. La **investigación-acción** se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que como señalan Kemmis y Mac Taggart(1988):

- 1) Se construye desde y para la práctica.
- 2) Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- 3) Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- 4) Exige una actuación grupal por la que los sujetos colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- 5) Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- 6) Se configura como una espiral de ciclos de **planificación, acción, observación y reflexión**.

* Principios éticos.

Dado que la I-A se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, es necesario cuidar los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

- 1) Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
- 2) El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.

- 3) En los informes debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella.

* Características Básicas Investigación Acción Participativa (IAP)

La meta última de la IAP es conocer para transformar. Partiremos de la propia experiencia de los participantes, de las necesidades o problemas vividos o sentidos.

Se trata de explicar y de entender más y mejor nuestra realidad educativa en cuanto a la convivencia, y de aplicar, o sea de investigar, para mejorar la acción e implicar a nuestra Comunidad Educativa de profesores/as, alumnos/as, madres y padres.

Esta práctica autorreflexiva se instrumentaliza u operativiza a través del diálogo, según el cual el investigador y la población establecen una relación de comunicación entre iguales, un diálogo horizontal entre educando y educado, investigador y población basado en la reciprocidad.

Los elementos definitorios de un proceso participativo son:

- a.- Conocimiento. Supone un reconocimiento de uno mismo, de otras personas o grupos, que ayuda a definir lo que se quiere cambiar, facilitando que las personas o los grupos encuentren sus potencialidades.
- b.- Formación. Se parte de la idea de que cada vez que tengamos un nuevo conocimiento sobre una situación, hemos de reflexionar sobre si se ha creado un nuevo espacio para que los demás también lo tengan. Preguntas tales como ¿

avanzamos todos al mismo ritmo?, ¿tenemos todos posibilidad de participar si queremos hacerlo?.

c.- Conciencia. Es un proceso de toma de conciencia y sensibilización que posibilita la correponsabilidad y la implicación en los procesos y el establecimiento de objetivos.

d.- Comunicación. A lo largo del proceso buscamos comunicación entre los diferentes grupos (profesores, alumnos, familias) para aprender a escuchar y a expresar. Implicando difusión y socialización del conocimiento.

e.- Mediación. Identificar todas las partes del proceso.

f.- Proximidad. La IAP necesita desenvolverse en espacios abarcables. Para poder conectar con las personas (profesores, alumnos, familia), sus problemas, inquietudes y canalizar propuestas de intervención desde el uso del lenguaje cotidiano, códigos y símbolos de una comunidad y cierto dominio de los valores que circulan.

Teniendo en cuenta las **FASES DEL PROCESO** (Cólas Bravo, 1994)

I.- Requisitos para el comienzo de la investigación-acción:

I.a.- Constitución del grupo: Grupo de Trabajo a través del CEP

I.b.- Identificación de necesidades, problemas o centro de interés: Nuestro centro de interés fué concretándose en la Convivencia escolar y en generar material para llevar a cabo distintas actividades relacionadas con los valores en coordina-

ción con los Departamentos, trabajar con incentivos(menciones honoríficas) entregados a los alumnos en cada trimestre, y formación en mediación.

II.- Diagnóstico de la situación:

II.a.- Actividades necesarias para el diagnóstico:

- 1.- Formulación del problema: Analizar la convivencia escolar en nuestros alumnos.
- 2.- Recogida de datos: Elaboración de un cuestionario en base a la documentación con la que contábamos.
- 3.- Trabajo de campo: Aplicación del Cuestionario a los 8 grupos (tres grupos de 1º de ESO, tres grupos de 2º de ESO y dos grupos de 3º ESO)
- 4.- Análisis e interpretación de datos: Programa Excel
- 5.- Discusión de resultados y conclusiones.

III.- Desarrollo de un Plan de acción:

- 1.- Constitución de un Equipo de Profesores para la formación en Mediación .
- 2.- Información en Tutoría de la Propuesta del Taller de Mediación a los Delegados y Subdelegados de grupo.
- 3.- Campaña divulgativa por los alumnos/as una vez finalizado el taller.
- 4.- Puesta en marcha del servicio de mediación, reuniones periódicas entre el Equipo de Mediación, Coordinadora y alumnos.

IV.- Acción / Observación de la experiencia llevada a cabo.

- 1.- Análisis con el Equipo de Mediación de las sesiones de trabajo llevadas con los alumnos.

V.- Reflexión y Evaluación de la experiencia.

- 1.- Aportaciones de todas las personas implicadas. Una vez que hemos concretado nuestro diseño de trabajo hemos de analizar el marco desde el que conceptualizamos **la convivencia escolar** .Educar en la escuela para la paz en la sociedad, nos adentra en los conflictos que hay en la sociedad, lo que se da en la sociedad entra no sólo en el ámbito escolar, sino también en los otros dos espacios en que discurre la vida de los alumnos, en el barrio(la calle), y en la familia(modelo en cuanto a la resolución de conflictos). Entre estos tres ámbitos hay una red de interacciones que actúan como vasos comunicantes entre sí barrio, familia y escuela con la sociedad en su conjunto.

Para generar un marco protector en la escuela es necesario que surja un grupo de profesores, acompañados en lo posible por alumnos, madres, y padres, que estén dispuestos a ejercer su responsabilidad para la buena marcha del Centro.

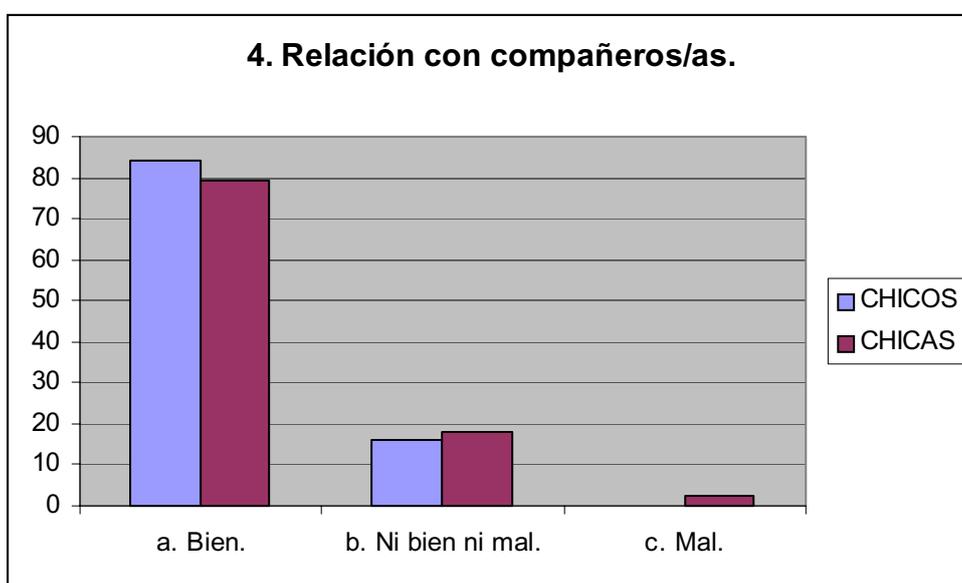
Consideramos que la **mediación escolar** abre una vía clara para aprender a afrontar los conflictos de una manera responsable y teniendo en cuenta a los otros a la hora de buscar soluciones en común .

La mediación es una vía voluntaria y confidencial para explorar los conflictos en la que los protagonistas toman sus propias decisiones mediante consenso y sin estar coaccionados por ninguna clase de poder.

III. Estudio estadístico (datos aportados por los cuestionarios)

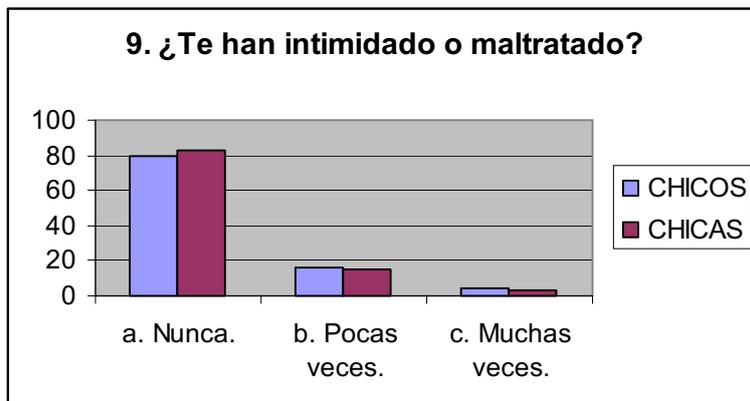
Para realizar el estudio estadístico, hemos seleccionado algunos ítems, los cuales consideramos que son más significativos. Para cada uno de los ítems seleccionados hemos hecho un diagrama de barras, que nos muestra los porcentajes tanto para chicos como para chicas de los diferentes cursos.

Curso 1º ESO:

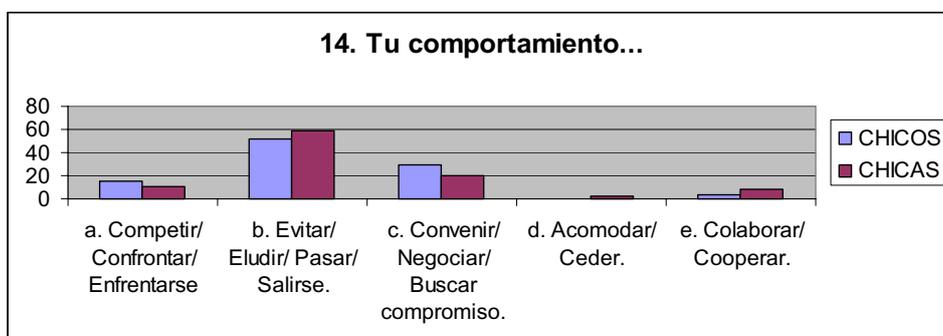


Como se observa, en cuanto a la “relación con los compañeros”, no existen diferencias significativas entre sexos. Sin embargo, llama la atención que un 2’5% de las chicas tiene una mala relación con los compañeros/as, y esto no ocurre con los chicos.

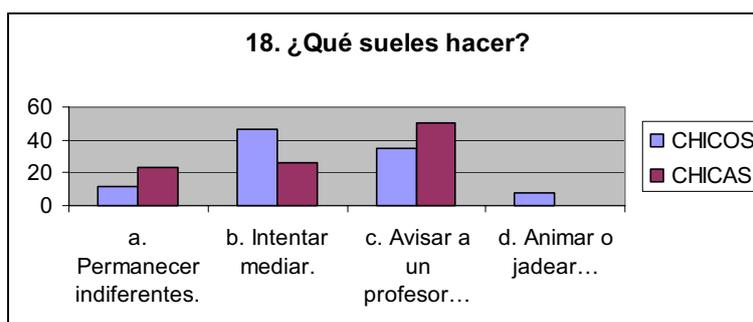
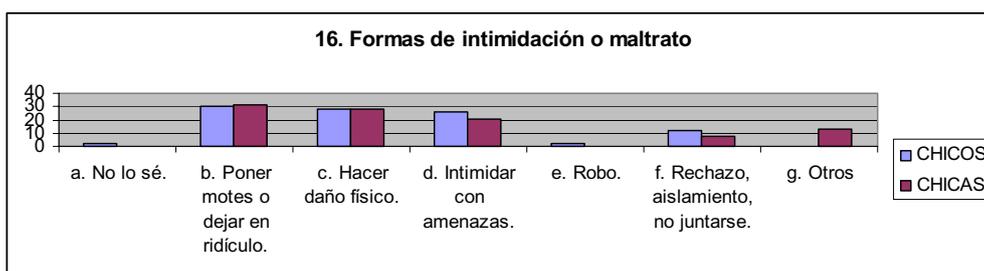




En los ítems 6 y 9 no se observan diferencias significativas o reseñables.

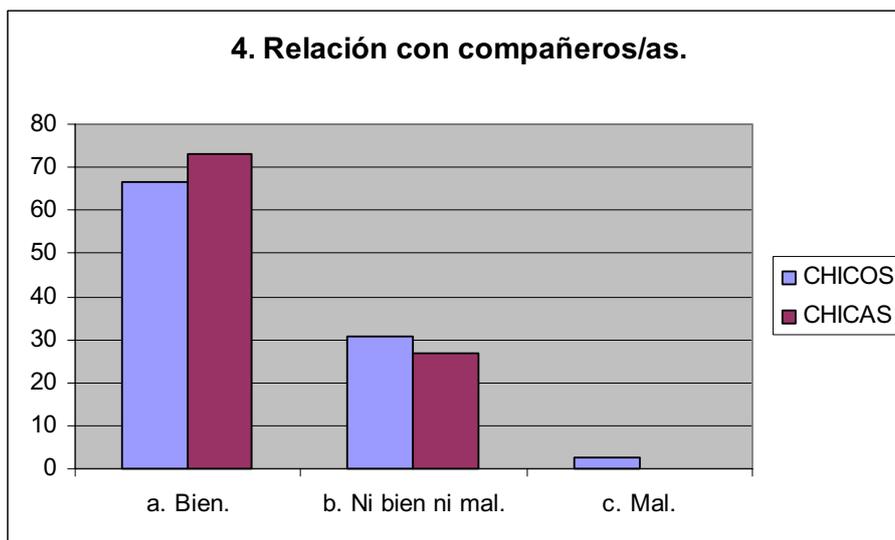


En este caso llama la atención que la opción b. (Evitar/Eludir/Pasar/Salirse) la haya escogido un porcentaje tan alto, tanto de chicos como de chicas (51.8% de los chicos y 58.3% de las chicas). Y también llama la atención que un 14.8% de los chicos escoja la opción a, y un 11.1% de las chicas.

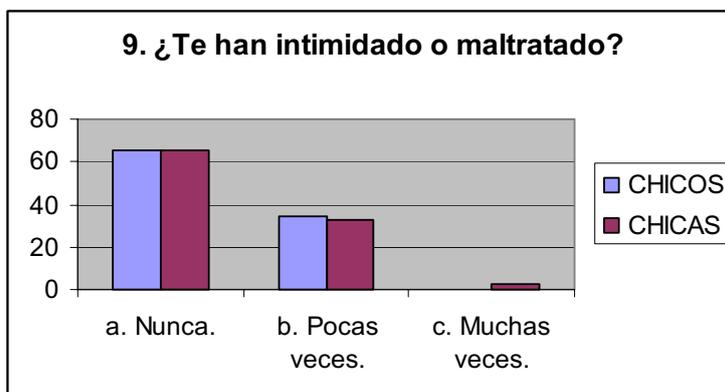
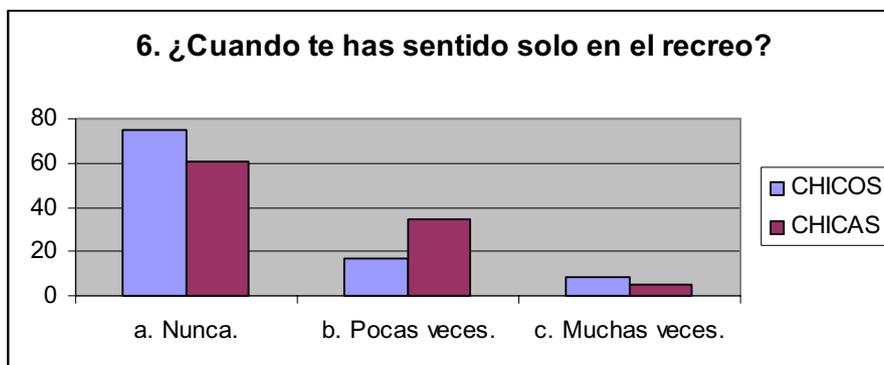


Este ítem nos permite observar como los chicos se muestran más activos a la hora de intentar mediar. Claro que en algunos casos prefieren animar el posible conflicto. Sin embargo, las chicas prefieren permanecer indiferentes o avisar a un profesor.

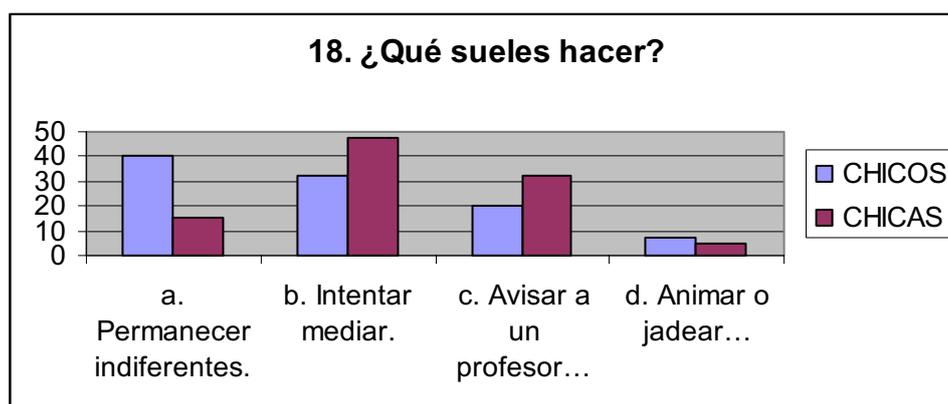
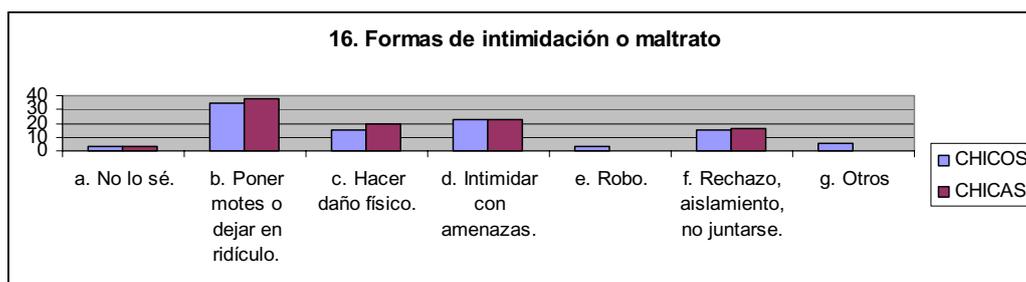
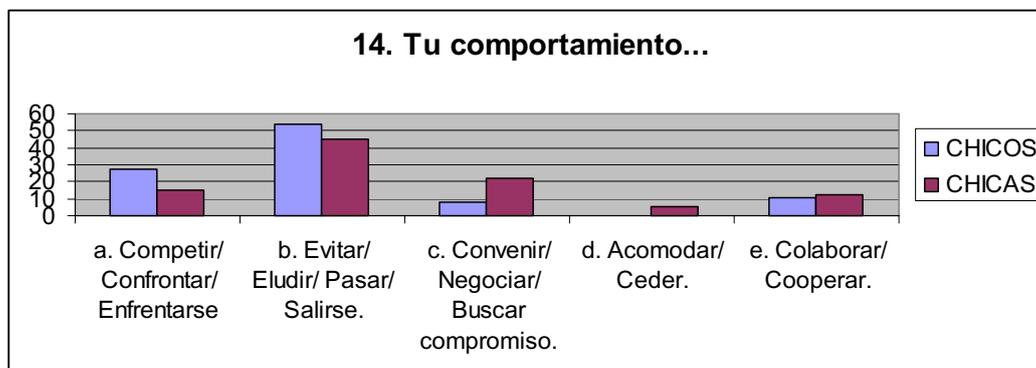
Curso 2º ESO:



En este caso, al contrario del curso anterior, es un pequeño porcentaje de chicos (2.7%) los que no tienen buena relación con los compañeros.

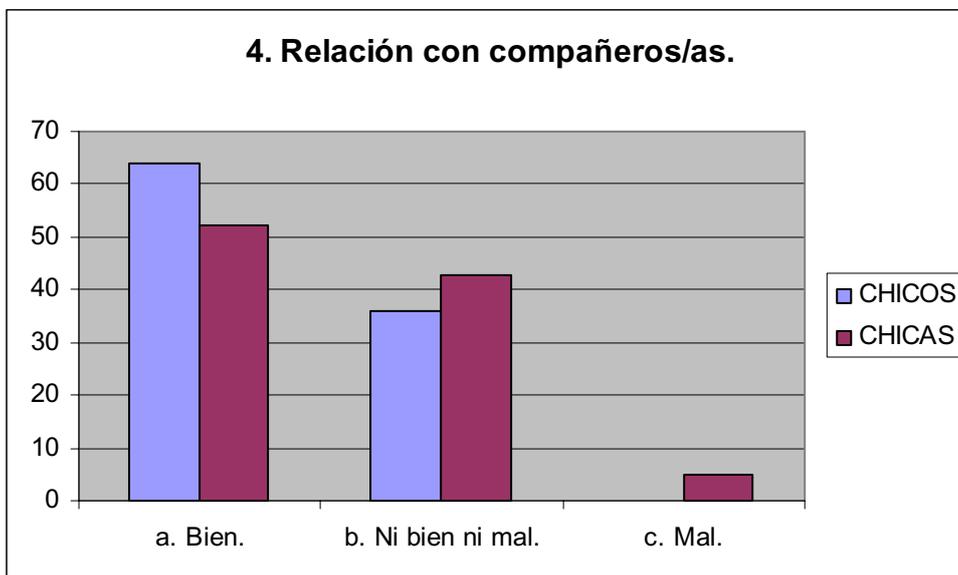


Contrastando con la pregunta 4, ahora hay un pequeño porcentaje de chicas (2.5%) que afirman que “muchas veces” se han sentido intimidadas o maltratadas.

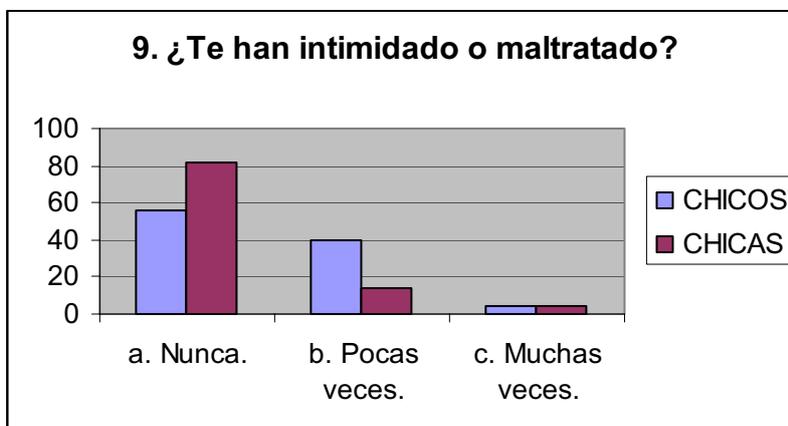


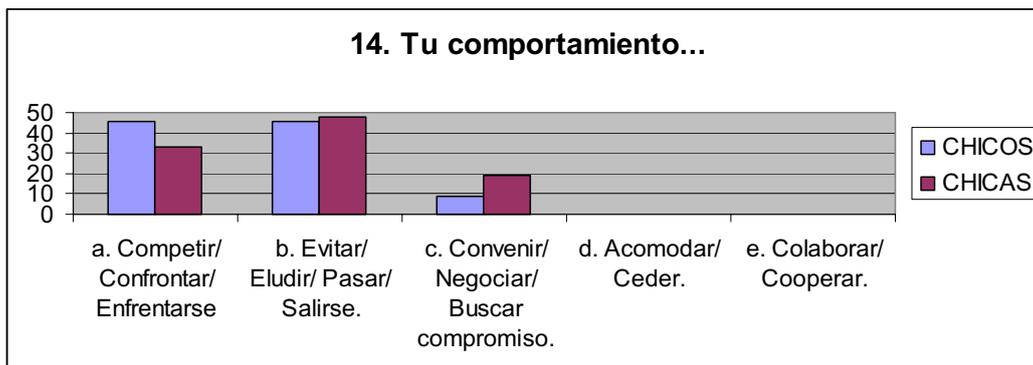
Llama la atención que ahora, al contrario que ocurría en 1º de ESO, las chicas son las que mayoritariamente escogen la opción b, es decir, son mas propensas a “mediar” que los chicos, los cuáles prefieren permanecer indiferentes.

Curso 3º ESO:

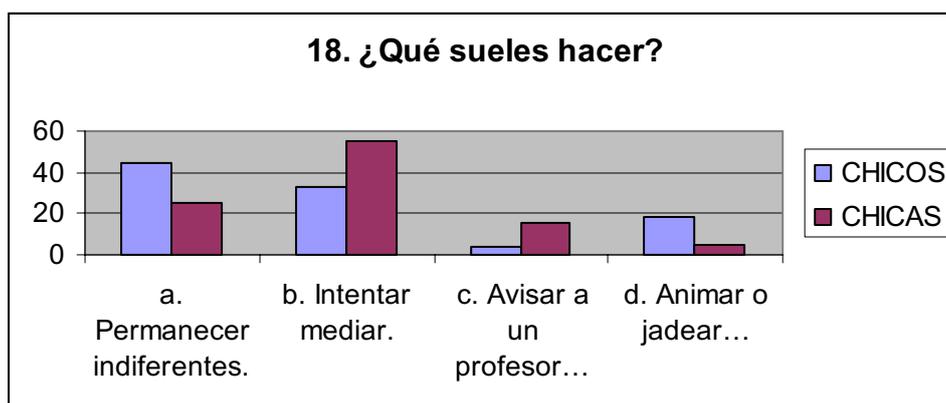
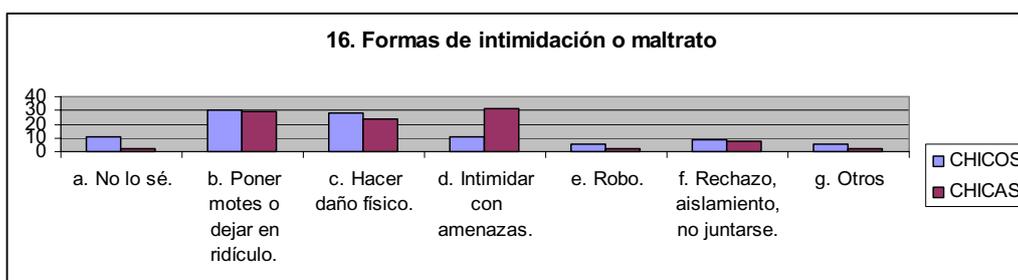


De nuevo, entre las chicas de 3º un pequeño porcentaje de chicas (4.7%) tiene mala relación con sus compañeros/as.





Llama la atención de que, tanto para chicos como para chicas las opciones más escogidas sean la a. y la b.



Es también interesante el hecho de que con el paso de los cursos, el porcentaje de alumnos, tanto chicos como chicas, que escogen la opción c. va decreciendo. Esto podría ser debido a diversos factores, entre los que intuimos que podrían estar el hecho de que los alumnos pierdan la confianza en la autoridad del profesor; que con el paso de los años se van haciendo más independientes, y se muestran más reacios a pedir ayuda a un adulto, etc.

IV.- Taller de mediación con los alumnos

La pregunta es cómo generar en los alumnos la idea de mediar en sus conflictos, cómo ante cada conflicto, hemos de hacerles conscientes de que sirve como pequeño logro si hemos conseguido consensuar entre las partes, y cómo en lo cotidiano una buena resolución genera en ellos un autoconcepto positivo, y es más, ellos mismos aprenderán la postura de escuchar al otro. En definitiva construirse así mismo como personas asertivas. Partiendo de nuestro equipo de trabajo, el primer paso que hemos dado ha sido informar a los alumnos a través de la hora de tutoría, para ello se ha proporcionado un documento informativo. A cada alumno se le ha entregado una temporalización de las sesiones con las fechas en las que las llevaríamos a cabo.

IV.1.- Objetivos

- 1.- Ayudar a los alumnos a entender y manejar los conflictos que se han encontrado en su vida cotidiana.
- 2.- Incidir en el desarrollo de habilidades para una escucha activa que genere una comunicación eficaz.
- 3.- Entrenar a los alumnos en la mediación de conflictos con sus iguales.

IV.2.- Contenidos

- 1.- Comprendiendo el conflicto.
- 2.- Comunicación abierta.

3.- Emociones y sentimientos.

4.- El proceso de Mediación.

IV.3.- Metodología

- Exposición por parte de la Coordinadora del contenido, material en cada sesión del trabajo a realizar con el grupo de alumnos.
- El profesorado del Equipo colabora en observación participante y en algunas sesiones como agentes dinamizadores.
- Simulaciones de conflictos en la vida cotidiana mediante la técnica de Role Playing. Dinamizamos las sesiones a través de material elaborado (tiras de papel con frases o conceptos) que entregamos en distintos sobres, con los que tienen que elaborar mapas conceptuales. Fomentamos el trabajo en pareja, así como en grupos de 4 personas. Con el fin de fomentar el diálogo, la escucha activa y la observación participante.

IV.4.- Actividades.

- 1ª Sesión: Presentación del grupo: Mi pegatina identificativa. Mi paraguas del conflicto.
- 2ª Sesión: La cápsula del Tiempo. Las tres P(Persona)-P(Problema)-P(Proceso)(Lederach, 1986)
- 3ª Sesión: ¿ Cómo percibimos?: El retrato, los nueve puntos, y la pareja de asnos.
- 4ª Sesión: ¿ Cómo afrontamos los conflictos?: Escalada y desescalada.

da del conflicto. Recordamos las tres “P-P-P” del conflicto.

5ª Sesión: ¿ Cómo respondemos a los conflictos? : ¿Cuál es tú estilo?.

6ª Sesión.: Comunicación Abierta: Asertividad, Escucha Activa, y Empatía.

7ª Sesión : Problemas de la Comunicación: El teléfono.

8ª Sesión: ¿ Cómo me siento, cómo estoy? Mi escalera del enfado.

9ª Sesión: Los pasos de la Mediación: entrada, cuéntame, situarnos, arreglar y acordar. Role Playing. El aula de Mediación

IV.5- Evaluación

En cada actividad damos un tiempo para analizar la sesión.

Al finalizar el taller ha llegado el momento de reflexionar sobre lo que ha ocurrido en el proceso de formación y qué valoración personal les merece la experiencia . Para ello contestan a un cuestionario sobre los siguientes aspectos: Análisis de las sesiones qué le han gustado más y otras no tanto, ¿cuál ha sido la relación entre los compañeros y con el Equipo de Trabajo?, ¿ Qué pasos han de dar para resolver los conflictos?.

En la última sesión se analiza la importancia de los valores: confidencialidad, compromiso, respeto, solidaridad, y disponibilidad.

Se les comenta que por su participación y acogida se les entregará

una mención honorífica. Se realizará un seguimiento una vez que hemos finalizado el Taller con los alumnos, el Equipo de trabajo diseña con los alumnos una campaña de difusión para dar a conocer a los demás el servicio de mediación.

Posteriormente y tras el comienzo del Servicio de mediación El Equipo y Coordinadora del Trabajo llevaremos a cabo reuniones periódicas con los alumnos con el fin de afianzar habilidades de Escucha activa, asertividad, empatía, y estudios de casos.

V.- Conclusiones

La experiencia llevada a cabo nos ha brindado el apostar por un tiempo para la formación tanto del profesorado como de los alumnos en la mediación de conflictos.

Nos ha sorprendido la entrega de los alumnos en el trabajo realizado, ya que en esta experiencia inicial lo hemos realizado a expensas de dos recreos semanales, durante dos meses y alguna clase que hemos tomado a continuación del recreo. Sería aconsejable, realizar la experiencia en horas lectivas ha inicio de curso, y en un espacio que diera oportunidad para compartir más tiempo.

El haber iniciado la experiencia inter-niveles ha facilitado aportaciones desde distintos puntos de vista en referencia a su momento evolutivo.

El aula de mediación constituye un espacio en el que los alumnos aprenden a resolver sus conflictos a través de la escucha y generando soluciones eficaces que de otro modo podrían enquistar los conflictos.

VI.- Bibliografía

ALZATE SÁEZ DE HEREDIA,R.
(2000): Resolución del Conflicto.
Tomo I y II. Bilbao: Mensajero.

BOQUÉ TORREMORELL, M.C.
(2002): Guía de mediación escolar.
Barcelona: Octaedro

GERNIKA GORATUZ (1998): Caja
de Herramientas. Gernika.

FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA,
E., Y FUNES, S.(2004): Conflicto
en el Centro escolar. El modelo de
alumnos ayudante como estrategia
de intervención. Madrid: Catarata.

La compensación educativa: otra alternativa para educar también en la paz

Juan José Ruiz Salmerón

Jefe de estudios del I.E.S. Don Diego de Bernuy de Benamejí (Córdoba)
jjrsalmeron@terra.es

Resumen: El futuro de la Enseñanza debe ir enfocado a prevenir el conflicto y reinsertar educativa y socialmente al alumnado que lo motiva, a partir de actuaciones que lo impliquen moralmente a la realidad de los hechos: la sociedad, el sistema educativo, los padres, los compañeros, los profesores, etc. deben reconocer y valorar la dimensión de los sucesos y responder a ellos con soluciones proporcionales a los mismos.

I. Introducción

En los últimos tiempos no es infrecuente el salto a la luz pública, de hechos conflictivos e incluso violentos que se viven dentro de los centros educativos y, particularmente, en los de Secundaria.

La obligatoriedad de la escolarización hasta los dieciséis años, las escasas perspectivas de éxito, la cultura del no esfuerzo que cada vez impregna más a la sociedad, etc. son algunos de los factores que han conducido a una realidad en los centros que está muy alejada de la idea de enseñanza que cualquier profesor novel pudiera tener.

Los problemas de convivencia que se generan entre todos los miembros

que componen la Comunidad Educativa originan un clima de malestar y crispación que no ayuda a conseguir el objetivo fundamental de un centro educativo: educar, pues el aprendizaje del alumnado se ve muy mermado al tener que invertirse cada vez más tiempo en la resolución de conflictos.

Ciertamente la sociedad ha descargado toda la responsabilidad educativa sobre el profesorado, al cual se le exige en una alta dosis de esfuerzo que dé respuesta a los problemas que la misma sociedad ha creado.

Haciendo eco de las palabras del Juez de Menores de Granada, D. Emilio Calatayud, “*la sociedad ha creado el problema, por lo tanto la misma sociedad tiene que dar soluciones*”.

En consecuencia, no se debe parcelar la problemática y se tiene que asumir que el problema de convivencia es multidimensional. La solución no puede ser simplista, ni abandonar su tratamiento a un solo componente de la Comunidad Educativa, descargando de responsabilidad a los demás.

La escuela tiene la obligación de no inhibirse ante la existencia de problemas de convivencia. Debe buscar soluciones planificadas y organizadas -huyendo de la improvisación y de actuaciones incoherentes en la resolución de conflictos- e impregnar, el clima de los centros, de paz y capacidad de respuestas eficaces frente a las difíciles situaciones que se presentan diariamente.

La experiencia docente nos lleva a tener que aceptar la existencia del conflicto como algo consustancial a la realidad de la Enseñanza, lo que a su vez obliga a planificar actividades para su prevención y estrategias para su solución pacífica, buscando siempre una salida positiva del conflicto y una "readmisión" del alumno dentro del sistema.

Estas soluciones no pueden llevarse a cabo sin el compromiso de participación de los padres en la formación de sus hijos, aceptando la existencia de problemas y reconociendo la necesidad de solucionarlos de forma integradora, evitando en lo posible el esquema acción-represión que no suele ser eficaz.

Es necesario, igualmente, que el profesorado acepte el nuevo rol que los tiempos y la sociedad, justa o injustamente, le ha otorgado. Se han delegado en él responsabilidades que en principio no le corresponden y para las que, en la mayoría de las ocasiones, no se está preparado. Sin embargo están ahí, y cuanto antes se acepten antes se podrá

encauzar la vida en los centros hacia una situación propicia para el desarrollo de la tarea educativa.

En el IES D. Diego de Bernuy llevamos años trabajando en la cultura por paz, en la resolución de conflictos y en su prevención, procurando una mejora constante en el clima de la clase y del centro. No obstante, los resultados a veces no son los deseados. La renovación del alumnado hace que el trabajo no tenga fin y que se trate de buscar continuamente nuevas estrategias integradoras -en la prevención y en la resolución - que complementen las actuaciones emprendidas con anterioridad.

Una de esas propuestas para la mejora de la convivencia en el centro es la formación de grupos de Compensación Educativa.

II. La compensación educativa

La compensación entiende la educación como un acto, como un hecho y por consiguiente, complejo. Ya no se habla de capacidades individuales sino de condicionantes de esas capacidades; no se enfoca como un avance lineal en cantidad sino como superación en espiral, de progreso que avanza cualitativamente; la prioridad es lo mejor y no el más, se entiende como un proceso de feed-back, no como una simple realidad vectorial.

Pero todo este dinamismo debe sustentarse en un marco legal que le proporcione consistencia institucional y entidad propia, o por el contrario, se va desgastando en la ineficacia y ralentizándose ante las dificultades que se vuelven insalvables por falta de apoyo.

Es aquí, donde entra nuestra inquietud, ilusión y profesionalidad que deben tener un papel predominante de intervención; papel fundamental con aires de renovación permanente, de experiencias nuevas, de cambios educativos...

En esta línea, la Compensación Educativa se propone con la finalidad de atender a aquellos alumnos que, estando aún en edad escolar, presentan grandes dificultades de aprendizaje y de disciplina. Podría decirse que han abandonado el "carro" y, el IES es para ellos un lugar de esparcimiento y ocio donde van los colegas, un "lugar de encuentro".

Este proyecto surge como consecuencia de una experiencia piloto que se llevó a cabo en el curso 2001/02 con un grupo de alumnos.

A. Puntos clave de la experiencia

El grupo estaba constituido por 16 alumnos, todos ellos matriculados en 3º y con un año de repetición, en 2º o en 3º. Todos presentaban desinterés por el estudio, apatía por las clases y grandes dosis de diversión y gamberrismo.

Los puntos clave de la experiencia pueden resumirse en los siguientes:

- Acuerdos de Claustro:
 - * Agrupar a los 16 alumnos en un grupo único y no distribuirlos en varios grupos.
 - * Este grupo sería atendido por el profesorado más antiguo del IES.
 - * Incrementar en una hora el horario del profesorado.

- * Adaptar los contenidos de las diferentes áreas al nivel curricular del grupo o a las necesidades de cada uno.
- * Poner en práctica unas medidas disciplinarias muy estrictas respecto al grupo.
- * Informar con anterioridad a los padres de la iniciativa que se pretende realizar y pedirles su apoyo y colaboración.
- Establecer una comunicación fluida y prácticamente a diario con las familias.
- Informar al grupo de alumnos de los objetivos, metodología, formas de evaluación y posibles gratificaciones o recompensas al final del curso (poder acceder al programa de diversificación curricular).

B. Finalidades de los grupos de compensación

Con la creación de estos grupos de compensación el claustro del Centro pretende:

- Salvar las dificultades que presentan en su aprendizaje.
- Evitar, en la medida de lo posible, su inadaptación escolar.
- Fomentar la adquisición de conductas asertivas.
- Desarraigar el abandono escolar prematuro y el absentismo.
- Minimizar la pobreza de recursos lingüísticos.

- Enriquecer el razonamiento lógico.
- Paliar su desequilibrio emocional.

Para el primer grupo de compensación se propusieron las siguientes metas:

- Evitar la pérdida definitiva de estos alumnos/as en un curso de características *normales* en cuanto a la atención a la diversidad.
- Intentar *reengancharlos* a la vez que ilusionarlos por algo que nunca les ha llamado la atención: *su propio aprendizaje*.

En los cursos posteriores se incorporan además:

- Educar en valores a partir de la autoestima del alumnado.
- Inculcarles la importancia de la formación y preparación para el mundo laboral.

C. Características del alumnado de compensación

Perfil del alumnado de 3º

A rasgos generales, el perfil de estos alumnos/as se resume en las siguientes características:

- Todos han repetido segundo o están repitiendo tercero de secundaria.
- Un porcentaje elevado proviene de familias desestructuradas emocionalmente.

- En su mayoría provienen de familias con escasos recursos económicos y ambiente cultural muy empobrecido. Sus expectativas de futuro son escasas.

- Algunos de ellos han asistido o están asistiendo a consulta de salud mental.
- Todos ellos han contado con medidas de atención a la diversidad y de apoyo en primaria y/o en el primer ciclo de secundaria.

Perfil del alumnado de 2º (cursos 2003/04 - 2004/05)

- La mayoría de los alumnos/as son repetidores de segundo.
- El 80% ha contado con medidas de atención a la diversidad y/o asiste al aula de apoyo.
- En su mayoría provienen de familias con escasos recursos económicos y ambiente cultural muy empobrecido y su desfase académico es considerable.
- Casi en su totalidad presentan escaso o nulo interés por el aprendizaje.

En síntesis, todos los alumnos/as de los grupos de compensación educativa presentan:

- Desventajas socioculturales importantísimas.
- Desfase considerable en conceptos y procedimientos.
- Actitud negativa ante cualquier esfuerzo educativo.

- Rendimiento académico nulo.
- Problemas de disciplina.

D. Inclusión/exclusión al grupo de compensación

La entrada y/o salida de un alumno/a del grupo de compensación sigue el siguiente procedimiento: el tutor, previa consulta a los padres, propondrá al equipo educativo el estudio de las características que el alumno/a presenta para entrar/salir del programa que, junto con el consejo-informe orientador, se presentará al claustro y al consejo escolar.

E. Evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje responde a:

- 1.- La Organización del proyecto:
 - Coordinación del equipo de profesores que intervienen en la elaboración del mismo.
 - Coordinación de áreas comunes y materias optativas.
 - Organización de espacios y horarios de los dos grupos de compensación.
2. Resultados los de éxitos y los fracasos del alumnado.
3. Grado de satisfacción del profesorado implicado en el programa.
4. Relaciones entre el grupo y sus profesores.

5. Integración de estos alumnos/as con todos los de su nivel.
6. Regularidad y calidad de las relaciones con la familia y estrategias de cooperación con las mismas.

III. Metodología

En la presente investigación se ha optado por una postura ecléctica en la que se conjugan métodos cualitativos y cuantitativos de corte descriptivo y/o correlacional, pues como afirman Cohen y Manion (1980: 26): *“por métodos nosotros entendemos toda una variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción.*

En esta línea Cook y Reichardt (1986) comentan que las investigaciones más recientes en disciplinas como la Didáctica, la Organización Escolar o la Sociología del Currículo, se orientan por la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos que, sin ser exclusivos de los paradigmas experimental o interpretativo, naturalista, permiten un acercamiento más refinado a la realidad de los fenómenos sociales.

En este estudio longitudinal (cuatro años) se ha trabajado con una muestra de 500 alumnos anuales distribuidos en 17 unidades: 4 en primero de la ESO; 4 en segundo; 5 en tercero y 3 en cuarto. En este estudio se incluyen los alumnos de Compensación Educativa de 2º y 3º.

La investigación se centra en el análisis de los datos recogidos en las actillas de evaluación y del libro de registro de los problemas de disciplina (expulsiones) del alumnado desde el curso 2001/02 hasta el 2004/05.

La *unidad* de estudio o nivel más básico de recogida de datos se establece a escala de asignatura por trimestre, curso, grupo y año académico.

IV. Resultados

Globalmente, los resultados de la *experiencia inicial* (curso 2001/02) se pueden sintetizar en las siguientes premisas:

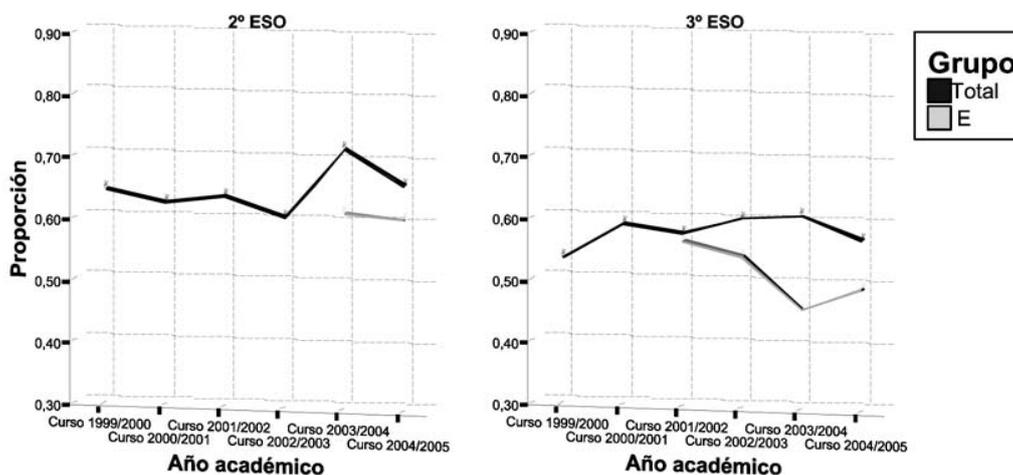
- El 25% del alumnado, aunque se comprometió a aceptar las normas del grupo, no las ha cumplido, por lo que ha abandonado al cumplir la edad obligatoria.
- Otro 25% del alumnado, ha seguido las normas, no han aban-

donado, pero no se ha esforzado académicamente.

- El 50 % restante ha llevado a la práctica el compromiso adquirido; han respetado las normas y han trabajado a buen ritmo, por lo que han sido propuestos para el programa diversificación curricular del curso 2.002/03.

Los resultados de los datos analizados a lo largo de los *cuatro años* ponen de manifiesto que el alumnado matriculado en segundo de E.S.O. obtiene mejores porcentajes de calificación positiva que el alumnado de tercero, tanto en el grupo E -grupo de compensación educativa- como en el total del nivel.

GRÁFICO I: CALIFICACIÓN POSITIVA POR AÑO ACADÉMICO, CURSO Y GRUPO



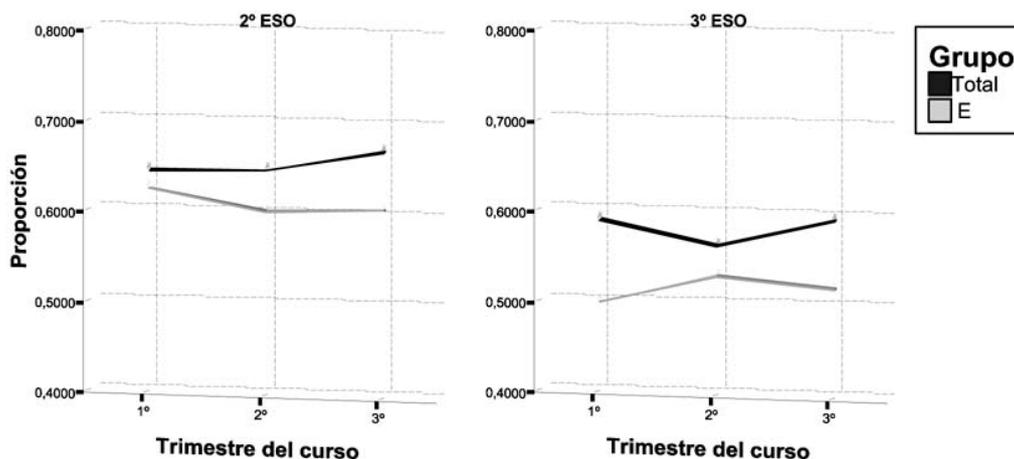
Mientras que la proporción de alumnos/as con calificación positiva del grupo de compensación de segundo se ha mantenido en torno al 60% en los dos años que ha sido propuesto, el grupo de tercero, por el contrario, aunque no ha bajado del

50%, ha ido disminuyendo paulatina y progresivamente año tras año, sólo, en el curso 2004/05 se observa un ligero incremento, en relación con el curso anterior, pero inferior a los cursos anteriores. No obstante, los resultados deben considerarse excelentes.

Desagregando los datos por trimestre, se observa que en ambos cursos, éstos fluctúan en sentido contrario a la media del nivel. En segundo la calificación po-

sitiva decrece levemente a medida que avanza el curso, mientras que en tercero, se produce un ligero incremento a medida que se suceden los trimestres.

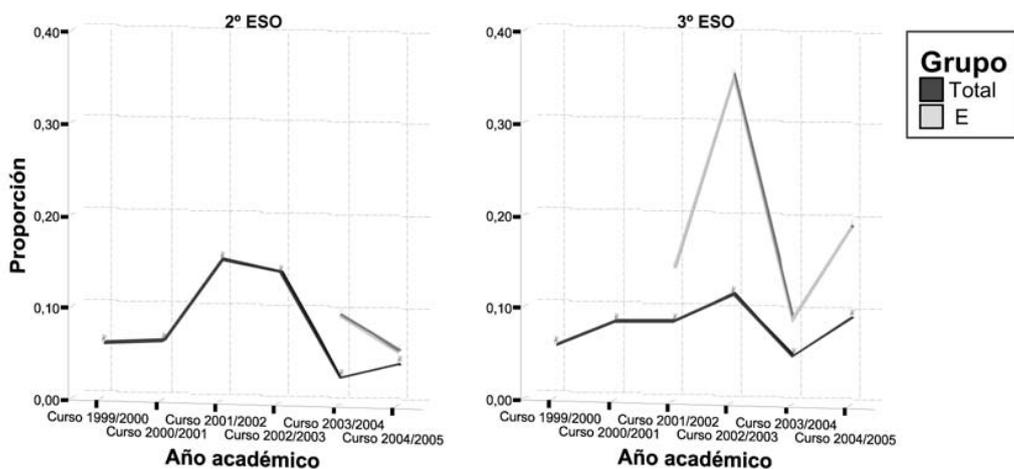
GRÁFICO II: CALIFICACIÓN POSITIVA POR TRIMESTRE, CURSO Y GRUPO



En ambos casos, los resultados obtenidos siempre se encuentran por debajo de la media del nivel, y sólo se diferencian, entre ellos, en la proporción de calificación positiva; que en segundo oscila en torno al 60% y en tercero alrededor del 50%.

Los problemas de convivencia en los grupos de compensación educativa se manifiestan por igual; presentan una mayor proporción de conflictividad, superior a la media del curso correspondiente.

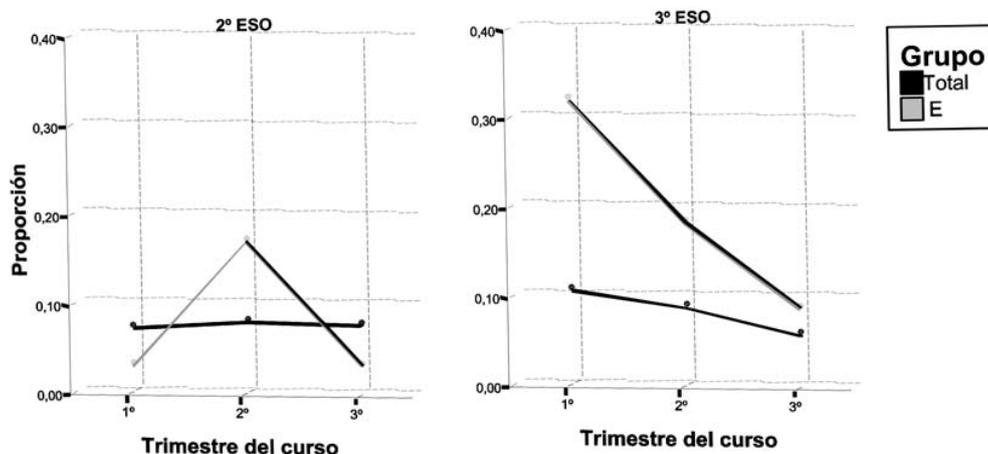
GRÁFICO III: PROBLEMAS CONVIVENCIA POR AÑO ACADÉMICO, CURSO Y GRUPO



Analizando los datos por curso se observa que los problemas de convivencia de los grupos de compensación que realmente preocupan son los mostrados por el alumnado de tercero, con porcentajes superiores a los revelados por el alumnado de segun-

do; en el curso académico 2002/03 el porcentaje de conflictividad se sitúa alrededor del 35%, circunstancia que, afortunadamente, sólo se congregó en el primer trimestre del curso como puede observarse en el siguiente gráfico IV.

GRÁFICO IV: PROBLEMAS DE CONVIVENCIA POR TRIMESTRE, CURSO Y GRUPO

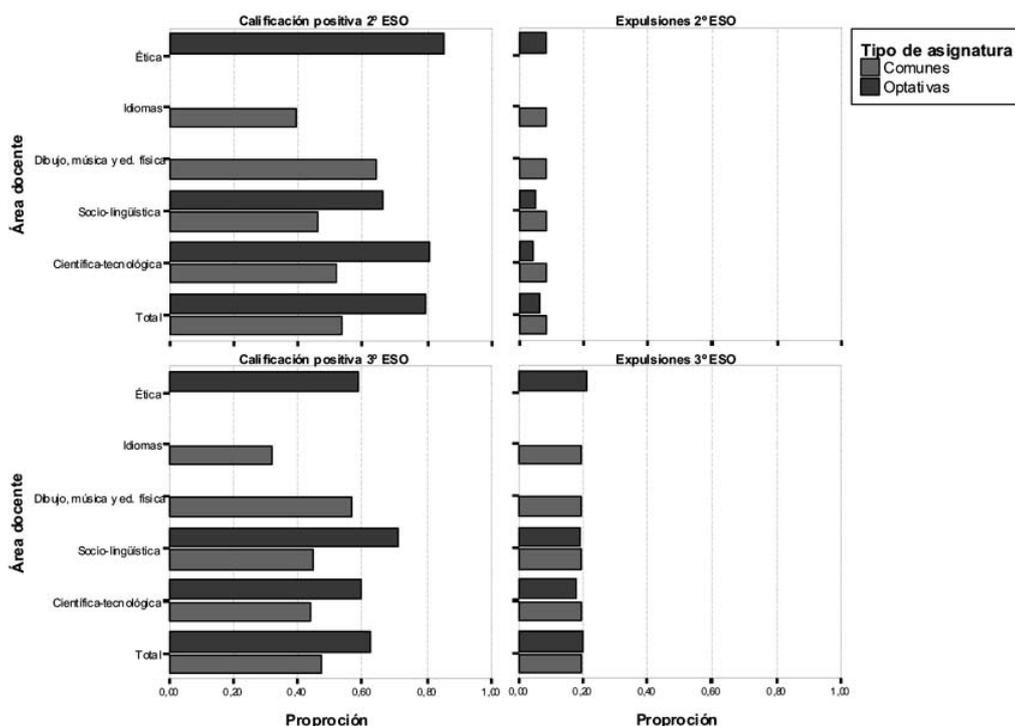


Mientras que la conflictividad del grupo de tercero decrece progresivamente a medida que se suceden los trimestres; siendo el primero especialmente difícil de controlar, pero que marca las pautas a seguir en los siguientes: aceptan o abandonan. En segundo, los problemas de disciplina se aglutinan fundamentalmente en el segundo tri-

mestre; en el primer y el tercer trimestre los problemas se reducen a algunos casos aislados por debajo de la media del nivel, en ambos cursos académicos.

Los datos desagregados por área docente y tipo de asignatura del grupo de compensación educativa se muestran a continuación.

GRÁFICO V: CALIFICACIÓN POSITIVA Y PROBLEMAS DE CONVIVENCIA POR ÁREA DOCENTE. GRUPO E



V. Conclusiones

Puede afirmarse, por tanto, que la *experiencia inicial* fue todo un éxito, dado que la mitad del alumnado se matriculó en diversificación.

- El primer trimestre siempre es un período de adaptación y de medir fuerzas pero la lógica y la perseverancia del equipo educativo logró recuperar a la mayoría del alumnado y, por tanto, devolverles la ilusión y crearles nuevas expectativas de éxito en su futura formación académica y personal.
- Esta experiencia se ha podido llevar a cabo gracias a la buena predisposición por parte de todos, principalmente de parte del profesorado que se ofreció

voluntariamente para atender a este grupo; al mantenimiento del compromiso adquirido por parte de algunos alumnos; a las medidas de disciplina adoptadas y al apoyo de la mayoría de los padres.

En los *años sucesivos* esta experiencia se implantó en tercero y a partir del curso académico 2003/04 se ha ampliado también en segundo de la ESO con resultados excelentes, muy superiores a los obtenidos en los grupos de tercero.

- El rendimiento académico aumenta especialmente en 2º y se mantiene en el grupo de compensación. En 3º se ha incrementado levemente la media y ha descendido progresivamente en el grupo de compensación

- Los problemas de disciplina disminuyen aunque han mostrado la doble cara de una misma moneda; en segundo, se han reducido a casos aislados siendo superiores en el grupo de compensación en el 2º trimestre, mientras que en tercero, los casos de disciplina han sido más numerosos y reiterativos, particularmente, en el primer y segundo trimestre y en el curso académico 2002/03.
- Las materias optativas muestran mejores resultados académicos en todos los grupos, mientras que, las materias comunes muestran más problemas de convivencia.

**TABLA 1: CORRELACIONES DE LAS VARIABLES GRUPO
COMPENSACIÓN EDUCATIVA**

		Año académico	Curso	Trimestre	Área docente	Tipo de asignatura
Expulsiones	C. de Pearson	-,219(**)	,326(**)	-,360(**)	,025	-,013
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,710	,843
Calif. positiva	C. de Pearson	-,014	-,203(**)	,013	,037	,391(**)
	Sig. (bilateral)	,833	,002	,843	,580	,000
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).						

VI. Propuestas, mejoras para el próximo curso

Como consecuencia de las experiencias vividas y las evaluaciones realizadas, así como de los intercambios de información que se han tenido en los Encuentros de Proyectos: Escuela, Espacio de Paz de final de curso 2004-2005 y del segundo trimestre del 2006, se ha tomado la iniciativa de incluir nuevas actividades:

- Creación del “Aula de tiempo fuera” para atender la primera expulsión del alumnado.
- Se impulsa y articula el funcionamiento del grupo de Mediación para la resolución pacífica de conflictos, ampliándolo al profesorado y a los alumnos.
- Se establece un mecanismo de recepción de información mediante la creación del “Buzón Verde” y del “@mail Verde”.
- Se incluyen en el Proyecto actuaciones introducidas como mejora, como el establecimiento de una Agenda Escolar propia del Centro para favorecer la comunicación entre profesorado y familias y el establecimiento de guardias de pasillo en los cambios de clase.
- Se proyecta a la comunidad la reflexión sobre la Paz a través de la revista del Instituto.
- Realización de actividades medioambientales que ha propuesto el Departamento de Ciencias Naturales y también del Equipo Directivo como el Plan de Limpieza.

CUADRO I: OTRAS ACTIVIDADES QUE IMPULSAN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



VII. Referencias bibliográficas

ACEVEDO DÍAZ, J. A.; VÁZQUEZ ALONSO, A. Y MANASSERO MAS, M. A. (2002): *Evaluación de actitudes y creencias CTS: Diferencias entre alumnos y profesores*. Revista de Educación, 328, 355-382.

ANTÚNEZ, S. (2001): El profesorado, ¿un obstáculo para las innovaciones? En GAIRÍN, J. Y ANTÚNEZ, S. (Coords): *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (Temáticos), 3, 12-13.

ANTÚNEZ, S. (2001): Las resistencias a las innovaciones: el papel de los directivos escolares. En GAIRÍN, J. Y ANTÚNEZ, S. (Coords): *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (Temáticos), 3, 7-8.

BADÍA MARTÍN, M. M. (2001): *Los conflictos en la educación secundaria obligatoria: Análisis para su prevención*. Ponencia junio 2001. Consultado el 13 de agosto de 2003 en www.cibereduca.com/temames/ponencias/junio/p78/p78.htm.

BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid.

BROC CAVERO, M. A. (2000): *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de cuarto de ESO. Implicaciones psicopedagógicas de futuro*. Revista de Investigación Educativa, 18 (1), 119-146.

BUENDÍA EISMAN, L, COLÁS BRAVO, M. P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. (2001): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mac Graw-Hill. Madrid.

- BURGUET, M.(1999): *El educador como gestor de conflictos*. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- CASAMAYOR, G. (COORD.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza de la ESO*. GRAÓ. Barcelona.
- CORTINA, A. (1997): *Resolver conflictos, hacer justicia*. Cuadernos de Pedagogía, 257.
- FERNÁNDEZ, I. (2001): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos (El clima escolar como factor de calidad)*. Narcea. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Morata. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997): La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PÉREZ TAPIA, A. (2001): *El difícil aprendizaje de la convivencia* (ponencia). Jornadas sobre los valores para la convivencia. Priego (Córdoba).
- PITHERS, R. (1995): *Teacher stress research: problems and progress*. British Journal of Education Psychology, 65 (4), 387-392.
- PLAZA, F. S. (1996): *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga).
- ROJAS MARCOS, L. (1996): *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Archidona (Málaga).
- SOLSONA, N. Y OTROS (2005): *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- TORREGO SEIJO, J. C. (Coord.) (2001): *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea. Madrid.
- VAELLO ORTS, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana. Madrid.
- WATKINS, C. Y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar: propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Paídos. Barcelona.

Atención individualizada en el marco del plan de acción tutorial

José Marcos Resola Moral

Calle Maestra 123 2º B 23100 Mancha Real (Jaén)

E-mail: 23005153dor.averroes@juntadeandalucia.es

Teléfono: 953354135

Currículum: Licenciado en Psicología por la Universidad de Granada, Profesor de Psicología-Pedagogía en el I.E.S. Sierra Mágina de Mancha Real (Jaén) y Asesor de Contenidos en el Proyecto Internet en el Aula (MEC-CCAA).

Fecha de envío: 25 de Abril de 2006.

Resumen: La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en sus artículos 55 y 60 estableció un modelo organizativo y funcional de la Orientación con tres niveles: la acción tutorial en el aula, el departamento de orientación en el centro y el equipo de sector desde la zona. Su implantación aportó un modelo de acción tutorial con gran énfasis en el trabajo grupal con el alumnado e individual con la familia. La reflexión sobre la experiencia tutorial nos exige un cambio en la organización de centros que atienda a la acción tutorial a nivel individual con alumnos y a nivel grupal con los tutores de un mismo curso.

Introducción

La Orientación Educativa como disciplina pedagógica ha generado una gran variedad de modelos de intervención (Consulta, Counseling, Servicios, Programas, Psicopedagógico y Tecnológico) para afrontar las distintas actuaciones orientadoras en una comunidad educativa.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo establece en su artículo 60 que: “La tutoría y la orientación de los alumnos formará

parte de la función docente”. Se adopta un modelo de orientación basado en tres elementos: La acción tutorial en el aula, el departamento de orientación en el centro y el equipo de orientación educativa en la zona.

La acción tutorial desarrolla las siguientes líneas de actuación: enseñar a ser persona, enseñar a pensar, enseñar a convivir y enseñar a decidir.

Es evidente que una atención individualizada en plena adolescencia, con todos los cambios a nivel cognitivo, afectivo y social, favorece una actitud

de participación más responsable y la formación de compromisos de colaboración.

El asesoramiento individualizado es una relación de ayuda, que puede tener su origen en una demanda del alumno, de su familia o en una decisión del propio tutor. Cuando asesoramos lo realizamos fundamentalmente a través del habla y la interacción pero también a través de la escucha y de los silencios.

Recorrido legislativo

Nuestra propuesta de trabajo parte de las funciones y organización de la acción tutorial contemplada a nivel legislativo, para ellos presentamos un breve resumen de la legislación publicada.

En el Decreto 106/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, regula la Orientación Escolar en su artículo 10, estableciendo sus funciones.

En la Orden de 16 de Julio de 1993, por la que se crean con carácter experimental Departamentos de Orientación, se establece las funciones de la acción tutorial con respecto a los destinatarios, pero no especifica su modo de realización. Posibilita el desarrollo de la acción tutorial del orientador del centro con los equipos educativos que anticipan la nueva ordenación del sistema educativo, al establecer una hora en la distribución horaria del coordinador del Departamento de Orientación.

En la Orden de 17 de Julio de 1995 por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos

de Orientación, establecen las tareas orientadoras que el tutor debe llevar a cabo con su grupo de manera individual o grupal, pero no se determina el espacio temporal adecuado para la realización de las actividades individualizadas. En su artículo octavo reitera la coordinación de los equipos educativos con el coordinador del departamento de orientación. Se establecen las funciones de la acción tutorial con respecto a los equipos educativos y la familia.

Decreto 200/1997 de 3 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, legisla las funciones del tutor.

Orden de 9 de Septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, establece en su artículo 14 la organización de la acción tutorial, no contemplándose la atención individualizada a los alumnos en el horario del tutor, ni la coordinación del tutor con el Orientador.

Acuerdo de 30 de Septiembre de 2002 entre la Consejería de Educación y las organizaciones sindicales firmantes, para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria, establecen en el apartado segundo letra d: "Con objeto de facilitar que la acción tutorial del profesorado que imparte la Educación Secundaria Obligatoria contemple una atención personalizada al alumnado y a su familia, se reducirá el horario lectivo del tutor para dedicar una hora más a esta finalidad. Esta medida se implantará progresivamente durante los cursos 2003/04, 2004/05 y 2005/06 comen-

zando el primer año académico por segundo y tercer curso y extendiéndola sucesivamente a cuarto y a primero”.

En la orden de 26 de Mayo de 2003, en su artículo único establece que: “En el horario del tutor se incluirán tres horas a la semana de las de obligada permanencia en el Centro educativo, salvo en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria que serán cuatro. Una hora se dedicará a actividades con el grupo de alumnos que, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, se incluirá en el horario lectivo. Otra se dedicará a las entrevistas con los padres y madres del alumnado, previamente citados o por iniciativa de los mismos; esta hora se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los padres y, en todo caso, en sesión de tarde. Otra hora se dedicará a las tareas administrativas propias de la tutoría”

La atención individualizada en el I.E.S. Sierra Mágina

Teniendo en cuenta el desarrollo normativo y las necesidades de acción tutorial, a lo largo de la década de los noventa y desde principio del siglo veintiuno, en diversas ocasiones el Departamento de Orientación le planteamos al Equipo Directivo la necesidad de establecer coordinaciones por niveles de los tutores con el Orientador, para conocer el desarrollo de la acción tutorial y atender a las necesidades que surgían tanto por parte del alumnado, el profesorado como de las familias.

En Septiembre en el primer Claustro del inicio del curso académico 2003/2004, teniendo en cuenta la necesidad de coordinación para el diseño, desarrollo y evaluación de la Acción Tutorial, se establece como criterio pedagógico en la elab-

boración de horarios del profesorado, que todos los tutores de un mismo nivel (de Primero a Cuarto de E.S.O.) coincidirían a la misma hora del horario de mañana con el Orientador. El consenso se alcanzó tras una justificación pedagógica y legislativa, con el acuerdo unánime del Claustro.

Teniendo en cuenta la normativa vigente, las necesidades de orientación y acción tutorial de nuestro Centro, presentamos al Claustro la siguiente propuesta de trabajo que consiste en dividir la segunda hora de tutoría con el siguiente calendario: Una hora semanal al mes se dedicará a la acción tutorial entre orientador y tutores, dos horas al mes a la atención individualizada a los alumnos y una hora al mes a la atención individualizada a las familias. Esta propuesta puede sufrir cambios en función de las demandas y necesidades del grupo.

La hora semanal de atención a familias en horario de tarde por parte del tutor, no sufre ninguna variación.

A lo largo de estos cursos académicos hemos dotado de contenido la atención a los alumnos, familias y tutores. A continuación presentados las actividades que realizamos con cada uno de los destinatarios de la atención individualizada.

Atención individualizada a alumnos por parte de los tutores

La atención individualizada por parte de los tutores ha girado en torno a tres acciones: la entrevista de acogida, el seguimiento del proceso educativo y la entrevista ante el incumplimiento de las normas de convivencia.

Entrevista de acogida por parte de los tutores a todos los alumnos, durante los meses de Septiembre y Octubre. En esta entrevista hacemos una breve síntesis del historial académico, analizamos su estilo de aprendizaje y motivación, utilización de estrategias de aprendizaje, características del entorno familiar y grado de adaptación al grupo clase y al centro escolar. Las conclusiones más significativas del grupo las presenta el tutor en la sesión de Evaluación Inicial de Noviembre que realizamos en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Entrevista de seguimiento del proceso educativo, la iniciamos en el segundo trimestre y la continuamos durante todo el resto del curso académico. Comenzamos por aquellos alumnos que tienen evaluadas más de tres áreas negativamente, con la finalidad de establecer mejoras. Las entrevistas comienzan por una reflexión del rendimiento en el trimestre evaluado, analizamos la evolución académica de la asignatura, la comparamos con cursos anteriores y les ayudamos a establecer objetivos para mejorar su rendimiento partiendo de una propuesta que le presenta el tutor, mediante la suscripción de un contrato pedagógico de manera voluntaria.

Entrevistas individualizadas ante incumplimientos de normas de convivencia. Cuando los alumnos han cometido faltas graves, se mantiene una entrevista para analizar las causas del problema, analizar las acciones que se podrían haber realizado y no se ejecutaron, otras consecuencias que podrían haber ocurrido, trabajar la empatía y el establecimiento de fines para solucionar el problema así como un registro en su realización.

Atención individualizada a familias por parte de los tutores

La atención individualizada a familias la realizamos en horario de mañana y tarde, a lo largo del curso a demanda de familias y a petición de los tutores. Tras los resultados de las sesiones de evaluación, establecemos un gradiente de prioridad y se comienza a llamar a las familias, vía teléfono o a través de los hijos.

La atención individualizada a padres y madres gira fundamentalmente sobre el rendimiento académico. Previa a la visita, el tutor distribuye entre su equipo educativo un cuestionario, recogiendo información de tres ámbitos: actitud en clase, rendimiento académico y asistencia a clase.

Este curso académico hemos iniciado un mecanismo de coordinación centro educativo con familias, a través de la Agenda Escolar, para todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. La finalidad que justifica esta medida viene determinada por la queja continua de los padres del desconocimiento de las tareas a realizar en casa.

Atención a tutores de un mismo nivel por parte del orientador

Desde el Departamento de Orientación hemos mantenido la máxima de ayudar en todas las tareas a realizar por los tutores. Para ello hemos elaborado unos Cuadernos de Tutores y Cuadernos de Tutoría para los alumnos que pasamos a describir.

Al inicio de curso entregamos el *Cuaderno de Tutores* con la finalidad de que los tutores puedan almacenar toda la información en un mismo lugar, ayudar al seguimiento de la acción tutorial y acumular información de cara a la memoria final. Este cuaderno tiene los siguientes apartados: horarios, características del grupo clase, información inicial, registro de ausencias, resultados de evaluaciones, registro de entrevistas individualizadas, propuestas de mejora de la acción tutorial, reuniones con el equipo educativo, reuniones grupales con las familias, reuniones con el Orientador e información sobre convivencia, tutoría y absentismo.

Trimestralmente entregamos el *Cuaderno Tutoría para Alumnos* que se elabora para cada curso partiendo de necesidades. Se paga cuando se realiza la matrícula y se recoge en reprografía. Hemos elaborado un concurso para crear la portada del cuaderno y publicarla en el curso siguiente.

A lo largo de estos tres cursos hemos establecido un calendario de temas para tratar en las coordinaciones, que actúan de guía, pero también tratamos problemas que surgen en el centro, legislación recientemente publicada y reflexionamos sobre las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el mes de septiembre realizamos una pequeña formación con los tutores que versa sobre los siguientes temas: La programación anual de actividades de orientación y acción tutorial, legislación referida a acción tutorial y la técnica de la entrevista. En la coordinación nos centramos fundamentalmente en la Acogida de alumnos y uso de la Agenda escolar.

A lo largo del mes de octubre, establecemos un mecanismo para la detec-

ción de necesidades de orientación para la elaboración de la programación anual de actividades de orientación y acción tutorial. Consensuamos la información a tratar en la sesión de evaluación inicial y a la organización y funcionamiento de las aulas.

En noviembre la coordinación gira en torno a estos temas: reunión inicial con familias, control del absentismo, detección de dificultades de adaptación grupal y problemas de aprendizaje.

En diciembre tratamos tanto el orden del día de la primera sesión de evaluación como el contenido del cuestionario de pre-evaluación a utilizar con los alumnos.

En Enero y Febrero realizamos formación sobre entrevistas y contratos pedagógicos.

En Marzo lo destinamos a formación en Orientación Académica y Profesional. En Abril establecemos el modelo de la sesión de la segunda evaluación y la

selección de alumnos para medidas de atención a la diversidad extraordinarias.

En Mayo tratamos el tema de la optatividad y opcionalidad y mecanismos de información a padres.

En Junio consensuamos los criterios de evaluación del plan de acción tutorial por parte de tutores y alumnos.

En el desarrollo de la coordinación por niveles con tutores las estrategias eficaces que nos han servido en la práctica han sido: La elaboración de una nota técnica, que actúa como elemento dinamizador de la reunión, ayudándonos a iniciar la comunicación. Hemos mante-

nido siempre una posición no jerárquica y de experto, buscando la colaboración y el consenso entre todos los asistentes. Trabajar sobre actuaciones significativas para el profesorado, no las que como orientador creía necesarias sino las realmente útiles para mis compañeros, para no navegar a contracorriente. Y por último no invadir competencias de Equipo Directivo.

Evaluación

La atención individualizada en el marco de nuestro plan de acción tutorial ha sido evaluada por los alumnos y los tutores a través de cuestionarios anónimos con escala de valoración tipo likert.

Los indicadores utilizados para el alumnado han sido:

- La atención individualizada me ha ayudado a resolver los problemas de disciplina que han surgido.
- La atención individualizada me ha ayudado a identificar las causas de mis dificultades escolares y a superarlas.

Los indicadores utilizados para los tutores han sido:

- Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo en todo aquello que les concierne, en relación a las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
- Mis reuniones o entrevistas con el padre y madre han servido para implicarles en el proceso educativo de sus hijos y favorecer su colaboración con el centro.

- Las reuniones han sido un instrumento eficaz en la coordinación de las actividades.
- Se ha trabajado en equipo y se ha estimulado la participación de todos en las reuniones.

En general la acción tutorial con alumnos y la coordinación de tutores por niveles obtienes unos resultados positivos.

Conclusiones

Es necesario el establecimiento de un Plan Andaluz de Orientación que tenga en cuenta la trayectoria y experiencia acumulada en los centros y que ayude a mejorar los problemas que día a día nos encontramos en el trabajo de centro y de aula.

Cada curso escolar, nuestros tutores realizan una excelente recogida de información de sus tutorandos que se pierde anualmente, al no haberse habilitado en los expedientes académicos una ficha tutorial así como el no haberse contemplado en el programa de gestión de Centros Séneca un espacio para la acción tutorial de cada alumno a lo largo de la etapa.

Si queremos establecer una individualización de la enseñanza, también se debe contemplar en la plataforma Pasen el perfil de Orientador de Centro, para facilitar la comunicación con la familia.

Nuestra formación psicopedagógica inicial adolece de competencias, destrezas y habilidades para el trabajo en equipo. Es necesario contemplar estos temas en la formación permanente de los orientadores.

Bibliografía

Orden de 16 de Julio de 1993, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se autoriza la experimentación de la integración y los programas de garantía social en Centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria y se regula la organización de los mismos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 27 de Julio de 1993.

Decreto 106/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de de 20 de Junio de 1992.

Orden de 17 de Julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 28 de Agosto de 1995.

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Ense-

ñanza Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 6 de Septiembre de 1997.

Orden de 9 de Septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 9 de Septiembre de 1997.

Orden de 26 de mayo de 2003, por la que se modifica la orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 11 de Junio de 2003.

Acuerdo de 30 de Septiembre de 2002 entre la Consejería de Educación y las organizaciones sindicales firmantes, para la mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de la enseñanza pública, a excepción de la universitaria,

Motivar para crecer

Rafael Pérez Milena

(Ldo. en Filosofía y Letras, sección Psicología; Orientador de IES)

Cristina Courel Ibáñez

(Dip. en Magisterio; Profesora de pedagogía terapéutica en IES)

Alejandro Pérez Milena

(Ldo. y Doctor en Medicina y Cirugía, médico de atención primaria y colaborador habitual en investigación educativa y salud)

M^a Luz Martínez Fernández

(Lda. en Geografía e Historia, Profesora de Música y Jefa de Estudios de IES)

Correspondencia:

Dto. de Orientación IES Villanueva del Mar, La Herradura.

Paseo Andrés Segovia, s/n. 18697. La Herradura. Granada.

Tlfno.: 958 649 663

Correo-e: rpmilena@hotmail.com

1. Introducción

La motivación es uno de los principales factores que explican el éxito en los estudios, junto con las aptitudes del alumno, los conocimientos básicos que posee y el manejo de las técnicas de trabajo intelectual y de estudio adecuadas, y está constituida por todos aquellos factores que otorgan la energía necesaria para comenzar a estudiar y la fuerza de voluntad para mantenerse en el estudio, hasta conseguir los fines previstos o pretendidos.

Salas Parrilla (1990) ya apunta a la baja motivación al estudio como una de

las principales causas del fracaso escolar. Una de las explicaciones del decaimiento de la motivación y del fracaso puede estar en acentuar la oposición entre lo real y lo ideal (proponerse metas ideales, imaginar planes de estudio perfectos, etc.)

Se debe, según el autor, conceder importancia al concepto que se tenga de uno mismo; corregir distorsiones del autoconcepto, tales como creernos peores de lo que en realidad somos; crear motivos dentro de uno mismo para estudiar (intrínsecos); descubrir y crear interés (eliminando ideas negativas hacia el estudio, relacionando lo estudiado con

la vida; buscando la utilidad de lo estudiado, profundizando en las cuestiones o materias); utilizar el autorrefuerzo por las tareas y objetivos cumplidos; evitar explicar exclusivamente los resultados positivos por otra causa que no sea uno mismo o pensar que los resultados negativos se escapan a nuestro control (el profesor me tiene manía); o pensar que el fracaso y los errores pueden ser ocasión de crecimiento y aprendizaje (después de éste, continuar intentándolo y no tirar la toalla).

Por último para otros autores como Rowntree (1990) una razón de la escasa motivación de un estudiante determinado puede ser el hecho de que no se sienta ya amparado por sus antiguos maestros, y ya no sepa cómo hacer frente a lo que debe planificar y estudiar por su cuenta. Ésta podría ser una de las posibles explicaciones de las dificultades encontradas en parte del alumnado que accede a la educación secundaria obligatoria desde la primaria. Asimismo recomienda tratar de relacionar las asignaturas poco interesantes con temáticas que el estudiante encuentre interesantes, y señala que no siempre el interés actúa como estímulo: en ciertos casos debemos esperarlo como fruto del estudio.

2. Objetivos para incrementar la motivación hacia el estudio

En el contexto generalizado de baja motivación del alumnado hacia el estudio en muchos centros educativos de la geografía andaluza, y en el especial del contexto de la costa de Granada, nuestro centro ha partido de la necesidad de, una vez mejorado en clima de convivencia en

los últimos cursos, atender a medio plazo el escaso aprovechamiento que una parte importante del alumnado, entre el 30 % y 40 %, tiene a su paso por la educación obligatoria. Por ello, nuestro departamento, con la activa colaboración de los tutores y tutoras de los últimos cursos, y el Claustro en su conjunto, se ha propuesto los siguientes objetivos para la mejora de la motivación hacia el estudio:

Con el alumnado:

1. *Desarrollar estrategias de apoyo al estudio que ayuden al alumnado a organizar el estudio en casa.*
2. *Promover el uso por parte del alumnado de instrumentos generales de estudio que generen el gusto por el aprendizaje.*
3. *Generar actitudes de esfuerzo y motivar hacia la superación personal.*

Con las familias:

1. *Mejorar los canales de comunicación con las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado.*
2. *Implicar en dicho proceso de aprendizaje a las mismas.*

Con el profesorado:

- *Coordinar todos los esfuerzos y estrategias para motivar al estudio que los departamentos ponen en práctica con el alumnado.*

3. Medidas para la mejora de la motivación hacia el estudio

Volviendo a Salas Parrilla (1990), el estudiante que está persiguiendo una meta profesional o cultivando un fuerte interés por unas asignatu-

ras es el más idóneo para desplegar una actitud madura en la labor de estudiar. En el sentido de mejorar dicha motivación hacia el estudio, el Departamento de Orientación de nuestro centro, siguiendo el modelo propuesto por este mismo autor, ha desarrollado progresivamente, en los tres últimos cursos, diferentes estrategias y técnicas para incrementar la motivación al estudio. Entre ellas, destacamos las siguientes:

1. Buscar objetivos y diseñar metodologías efectivas para lograr conseguirlos: diseñar objetivos próximos que mantengan el interés en el estudio a lo largo del curso.

Para ello se han puesto en marcha una serie de acuerdos metodológicos en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en el Claustro de profesores y profesoras. Los acuerdos metodológicos han ido en la línea de promover estrategias generales para motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje, e informarles de forma periódica sobre sus avances y necesidades. Dichos acuerdos han recogido las siguientes medidas:

- Utilizar una agenda escolar de forma generalizada para todo el alumnado del centro.
- Indicar al alumnado por parte del profesorado al alumnado, al final de las clases, qué se debe apuntar en dicha agenda escolar.
- Fomentar la profundización en la lectura comprensiva en el marco de cada área de conocimiento y materia.
- Promover un orden de estudio al alumnado de forma coordinada a todo el alumnado e igual para cada área y materia. Dicho orden incluye estudiar y repasar antes de hacer los ejercicios.
- Utilizar el diccionario de forma cotidiana, insertado en el proceso de aprendizaje de cada área y materia.
- Generalizar el uso de vocabularios específicos para cada área o materia, de forma que el alumnado apunte en una libreta para tal efecto, dicho vocabulario.
- Controlar el avance y las necesidades del alumnado en su aprendizaje con estrategias tales como las preguntas orales en clase.
- Reforzar públicamente, tanto con anotaciones en la agenda para las familias y los propios alumnos, como en los boletines de calificaciones trimestrales, así como oralmente, las actitudes positivas del alumnado hacia el estudio, el esfuerzo y la colaboración con sus compañeros y compañeras.
- Introducir objetivos de aprendizaje que conecten con las necesidades e intereses del alumnado del centro.
- Clarificar al alumnado y a sus familias los criterios de corrección y calificación de cada área, recogiendo el tanto por ciento en el que se valorarán los conocimientos, las actitudes y las habilidades desarrollados. Dichos criterios se recogen en una Guía del Estudiante que se edita para cada nivel, al comienzo del curso.

En la dinámica de establecer estrategias y ejemplos concretos de motivación al alumnado al resto del profesorado, el Departamento de Orientación, en coordinación con el de Actividades Complementarias y Extraescolares, viene desarrollando una serie de actividades de carácter lúdico pero a la vez, formativo, en las que se desarrollan juegos cooperativos donde el alumnado debe prepararse determinadas temáticas, estudiando conforme a las técnicas ya trabajadas desde las áreas y las sesiones específicas de tutoría, y que se realizan en determinadas celebraciones o días temáticos, como puede ser el Día de Andalucía.

Estas actividades, en las que se suele implicar la mayor parte del profesorado del centro, pretenden, por un lado motivar al alumnado hacia el estudio, mediante la estimulación un torneo de preguntas entre dos equipos de alumnos, en cada grupo de alumnos y alumnas. La competitividad bien dirigida puede ser un elemento interesante a la hora de motivar al alumnado mediante el reforzamiento extrínseco, hacia conductas en pro del aprendizaje. Por otro lado, para evitar que la competición derive en situaciones egoístas y poco solidarias, los equipos deben colaborar entre los propios miembros que los componen, existiendo un experto en cada una de las categorías que se definen para el juego. Por ejemplo, puede haber un experto en un equipo sobre la geografía de Andalucía, y será sólo él el que pueda contestar a las preguntas que se hagan de esta categoría. Además, todos los miembros del equipo participan y aportan a la puntuación global del equipo en igual medida, existiendo incluso una categoría adaptada para los alumnos con necesidades educativas específicas.

La secuencia de este tipo de juegos, es la siguiente:

- Se distribuye al alumnado de un grupo de forma heterogénea y equilibrada, en dos equipos.
- Durante media hora cada alumno estudia, aplicando técnicas de trabajo intelectual, un pequeño documento de la categoría en la que él se hará experto.
- Se inicia el juego, tirando el dado cada equipo en su turno para determinar una de las seis categorías en las que se van a hacer preguntas. Definida la categoría, el experto en ésta contesta a la pregunta planteada por el profesor. Si acierta, su equipo avanza en el tablero; si no lo hace, habrá rebote al experto del otro equipo.
- El juego debe estar basado en el respeto mutuo y la colaboración entre los miembros del equipo, y los del otro equipo.

FIGURA 1



2. Emplear técnicas activas de trabajo intelectual: subrayado, esquematización, resumen, hacerse preguntas e intentar resolverlas, etc

Todo ello no sólo se realiza en el marco de las sesiones de tutoría lectiva, sino también en el contexto de cada área de conocimiento y materia. Las técnicas concretas que se entrenan en tutoría lectiva, y que se utilizan de forma coordinada en las áreas y materias, son las siguientes:

- Utilización de la agenda escolar para planificar el estudio.
- Orden para estudiar.
- Comprensión lectora, uso del diccionario y libreta de vocabulario.
- Descripción de la estructura del texto que se va a estudiar: epígrafe, apartados y párrafos.
- Vocabulario básico.
- Resumen y/o esquema, dependiendo del área y la temática estudiada.
- Preguntas clave para favorecer el estudio.
- Memorización.
- Ejercicios de lo explicado.

3. Procurar hacer del estudio un hábito: acostumbrarse a estudiar todos los días a la misma hora y en la misma habitación

Se ha creado un modelo de agenda que favorezca, entre otros objetivos, la planificación del trabajo del alumnado,

tanto para cada área, como para su trabajo en casa. El modelo de agenda se ha inspirado en las ya editadas en Jerez de la Frontera, por Digital Impresión, con nuevos elementos recogidos en las agendas escolares que desde hace bastantes años se utilizan de forma obligatoria en todos los centros educativos de Bélgica.

Con la agenda escolar se pretende básicamente que el alumnado sea consciente de qué ha hecho cada día en cada clase. Para tal efecto deberá rellenar la primera línea que hay para cada área o materia. Asimismo se pretende que sepa qué debe hacer para casa. Por ello la segunda línea se ha diseñado para las tareas para casa en cada área. El profesorado tiene el acuerdo de indicar al alumnado qué debe escribir en cada casilla, y lo suele hacer al final de la clase, antes de sonar el timbre.

FIGURA 2

MARTES 13	Explicación de Sistemas de ecuaciones.
Matemáticas	Repasar ecuaciones y ejercicios 1 y 2, pág. 23.
Educación física	Serie de 50 metros. Repaso de ejercicios estiramiento para jueves 19.
Tutoría	Las normas de la clase.
Lengua	Explicación verbos transitivos. Repaso de verbos transitivos y todos ejercicios pág. 28.
Plástica	Explicación uso del color y práctica acuarela. Entregar láminas acuarela lunes 19.
Música	Practicamos flauta. Repaso de instrumentos de la orquesta.

Se ha constatado que una gran parte del alumnado de secundaria obligatoria, especialmente el que promociona de sexto de Primaria a primero de ESO, asocia el estudio casi exclusivamente a “hacer los deberes”. Al anotar cada alumno lo que ha hecho en clase en la primera línea, aunque no tenga tareas o ejercicios concretos para casa, siempre será consciente de que tendrá que repasar y estudiar lo explicado ese día en clase.

La agenda contiene apartados también para comunicación con las familias. A tal efecto, para facilitar la tarea al profesorado, se han diseñado etiquetas adhesivas en las que hay textos preescritos, y con diferentes mensajes para los padres y madres.

FIGURA 3

DE: _____	PARA: _____
LE INFORMO QUE SU HIJO/A LLEVA LA AGENDA AL DÍA, POR LO QUE QUIERO FELICITARLE POR LA LABOR QUE ESTÁ REALIZANDO.	
FDO: _____	RECIBÍ: _____
FECHA: _____	

Las familias están implicadas en el proceso de planificación del estudio de sus hijos e hijas. Para ello, tal y como se hace en los colegios de Bélgica, se les pide a las familias que firmen y revisen las agendas de sus hijos cada semana. Todos los apartados deben estar rellenos. Si no es así, se suele informar a la familia, y se tiene en cuenta en la evaluación que se hace de la actitud del

alumnado, indicándose el uso que hace de la agenda en el informe cualitativo que se realiza sobre el aprendizaje del alumnado cada trimestre, junto al boletín de calificaciones. Igualmente el tutor firma la agenda cada semana, y si no puede hacerlo de todo el alumnado de su grupo, lo hace de forma aleatoria cada semana. Al alumno también se le responsabiliza, no sólo con el uso correcto de la agenda, sino también teniendo que enseñar la agenda a sus padres y con su propia firma.

FIGURA 4

FIRMAS		
Padre/Madre	Alumno/a	Tutor/a

En otros apartados de la agenda el alumnado y la familia llevará un control de los trabajos y exámenes realizados y de la valoración del aprendizaje desarrollado.

FIGURA 5

 **FECHAS DE CONTROLES** 

Área/Materia	Contenido (Temas)	Fecha (día y hora)	Resultado

Las anotaciones tanto de carácter positivo como negativo, suelen tener un efecto de autocontrol y motivación extrínseca por parte del alumnado. Asimismo se insta a los padres y madres a que motiven a sus hijos, dedicando un tiempo cada día para revisar la agenda, interesarse por las tareas escolares de sus hijos y por lo que aprenden, y les ayuden a planifi-

car el estudio cada tarde, conforme al horario de estudio pactado entre el centro, la familia y el alumno o alumna.

En los tablones de anuncios, en un lugar visible, se exponen fotocopias de las agendas mejor utilizadas, con los nombres de los alumnos y alumnas, y el curso al que pertenecen.

En la misma línea motivadora se realizan contratos o compromisos grupales en la asamblea de grupo, entre los que se suelen recoger apreciaciones sobre el esfuerzo, el estudio, el aprendizaje y la ayuda a los com-

pañeros. Estos contratos se recogen en un acta-cartel, y son firmados por todos, y expuesto en un lugar preferente del aula. Se recogen igualmente en la agenda escolar de cada alumno y alumna.

FIGURA 6

Acuerdos tomados en las sesiones de tutoría, asambleas...	
Fecha	Acuerdos

Asimismo se recogen propuestas para la Junta de Delegados y Delegadas con respecto a la responsabilidad personal y grupal en el aprendizaje y la valoración que se obtiene de éste en cada trimestre. La revisión del trimestre se suele hacer en sesiones de tutoría lectiva, tanto durante el trimestre, como antes y después de la evaluación y entrega de las calificaciones en cada trimestre.

A nivel individual se firman en la agenda, tanto con la familia como con el alumnado contratos de contingencias para comprometerse a estudiar, conforme a un orden para estudiar determinado y un horario de estudio, en el que se recogen claramente a qué se dedicarán una parte de su tiempo libre (en éstos se suele recoger un tiempo a la semana determinado para lectura en casa y deporte).

FIGURAS 7, 8 y 9.

CONTRATO

PRIMERO: Con este contrato me comprometo a llevar a cabo el Plan de trabajo para MEJORAR MI RENDIMIENTO propuesto por mi profesora, a ESTUDIAR TODOS LOS DÍAS, a ORDENAR Y ORGANIZAR mi estudio para sacar el máximo provecho y a CUMPLIR LAS NORMAS impuestas en el aula y en el centro.

En a de de

Firma (el alumno)

SEGUNDO: Con este plan me comprometo a ayudar y orientar al alumno para que mejore su rendimiento, siempre que él cumple su parte del trato.

En a de de

Firma (la profesora)



La Macrodura a ... de ... de ...

Este contrato tiene la duración de tres meses, tras los cuales, los árbitros firmantes se reservan el derecho de renovarlo.

FIGURAS 8

MI HORARIO SEMANAL EN CASA
(Planificación del estudio)



Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

FIGURAS 9



ORDEN PARA ESTUDIAR

1. LEER EL APARTADO Y SEÑALAR CON LÁPIZ LAS PALABRAS QUE NO ENTIENDO.
2. BUSCAR LAS PALABRAS EN EL DICCIONARIO Y ANOTAR EL SIGNIFICADO AL FINAL DE LA LIBRETA DE LA ASIGNATURA.
3. PONERLE NÚMERO A CADA EPÍGRAFE Y A CADA APARTADO DE LOS EPÍGRAFES. EN CADA APARTADO CONTAR Y SEÑALAR CUÁNTOS PÁRRAFOS HAY.
4. SUBRAVAR CON REGLA Y LÁPIZ BICOLOR: EN ROJO LO MÁS IMPORTANTE Y EN AZUL LO DEMÁS.
5. HACER EL ESQUEMA - RESUMEN.
6. HACER LOS DEBERES.



4. Gratificar los objetivos cumplidos

Se recoge por escrito la enhorabuena al alumno o alumna y a su familia por el esfuerzo, respeto y trabajo realizado cada trimestre, en el boletín de calificaciones. Igualmente se informa a las familias del proceso de aprendizaje no exclusivamente al final del trimestre, sino que también se hace al menos una vez más a mitad del trimestre, especialmente en aquellos alumnos que se estima necesaria una mayor implicación de la familia.

Asimismo, como ya se ha comentado, se premian las agendas mejor utilizadas y se exponen copias de éstas en un tablón de anuncios.

5. Reforzamiento de la lectura comprensiva, mediante la implantación y desarrollo de un proyecto de lectura integral y mediante la creación de bibliotecas de aula, para todos los niveles educativos del instituto, para el próximo curso

Aunque aún no se ha puesto en marcha en su totalidad (sólo algunos cursos, en el área de Lengua Castellana lo están desarrollando en la actualidad), para el próximo curso se pretende que cada aula esté dotada de una biblioteca de aula, y un sistema de préstamo colaborativo, en el que los alumnos prestan dos libros a dicha biblioteca, y pueden donarlos a final de curso para el uso de los siguientes grupos que se instalen en ese aula.

La lectura se realizará en un horario aprobado por el claustro, integrado en el horario ordinario, y se intentará dedicar

un periodo fijo cada día, en todos los cursos. No será exclusivamente en el área de Lengua Castellana y Literatura. La lectura, no obstante, será tenida en cuenta en dicho área. Asimismo el alumnado y su familia serán informados de la velocidad lectora y el nivel de comprensión en varios momentos del curso, con confidencialidad. Se mostrarán en carteles en el tablón de anuncios de la clase de cada grupo los libros leídos por cada alumno y alumna del grupo, y la opinión que dan de él, mediante un código de colores. Asimismo se habilitará un espacio para indicar los libros leídos en la agenda escolar, y que la familia pueda conocer qué libros leen sus hijos e hijas.

4. Conclusiones

Las medidas puestas en marcha de forma progresiva en nuestro centro desde hace ya tres cursos escolares, en especial la agenda escolar y los acuerdos metodológicos del Claustro y del ETCP, con el objetivo principal de ayudar al alumnado y a las familias a valorar el aprendizaje y trabajo que realizan los alumnos y alumnas de este centro, no han mejorado de forma significativa a corto plazo los resultados académicos del alumnado, estimándose entre un 50 % y 60 % el alumnado que promociona con un máximo de dos áreas no aprobadas; no obstante si que podemos destacar los siguientes avances:

- Se ha mejorado la coordinación del profesorado en aspectos didácticos básicos, mejorando la calidad del proceso de enseñanza.
- El alumnado está aprendiendo a planificar su estudio y se ha notado un avance a nivel subjetivo en cuanto a valoración de lo que

se aprende. Se comienza a notar resultados válidos en el alumnado que comenzó primer curso hace tres años, y que ahora está en tercer curso de ESO.

- Las familias están implicándose en mayor medida en el seguimiento y planificación del aprendizaje de sus hijos e hijas.

Y en definitiva, se pretende dotar de herramientas sencillas a todo el profesorado, a las familias y al alumnado, último destinatario de las mismas, que ayuden no sólo al avance en el proceso de aprendizaje, sino también lo hagan para la mejora del clima de convivencia del

centro, tal y como se recoge en el proyecto “Aprender a vivir juntos”, dentro de la Red “Escuela: espacio de paz” que nuestro centro comparte con el Colegio de Educación Infantil y Primaria de nuestra localidad.

5. Bibliografía

Rowntree, D. (1990). *Aprender a Estudiar: introducción programada a unas mejores técnicas de estudio*. Barcelona: Herder.

Salas Parrilla, M. (1990). *Técnicas de estudio para Enseñanzas Medias y Universidad*. Madrid: Alianza



EVALUACIÓN DE CALIDAD DEL III CURSO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA:

ESTRATEGIAS, EXPERIENCIAS Y MATERIALES PARA
ORIENTACIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

Maria Dolores Méndez Fernández

Orientadora del IES “Emilio Muñoz”, Cogollos Vega (Granada)

María del Carmen Rodríguez Martín

Orientadora del IES “Manuel de Falla”, Maracena (Granada)

José Revertó Montoso

Administrador Delegado de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada

Evaluación de Calidad

Evaluación de calidad del III Curso de Orientación Educativa:

“Estrategias, experiencias y materiales para orientación y mejora de convivencia”

Introducción

Los resultados que a continuación se presentan han sido extraídos del cuestionario de evaluación confeccionado por la organización del curso, con objeto de conocer la validez de la oferta formativa presentada y hacer públicas sus conclusiones y la valoración global que permita introducir en el futuro aspectos de mejora en próximas convocatorias.

Se han cumplimentado 85 cuestionarios que representan un 70,83 % sobre el total de participantes que asistían al curso el día de su distribución (sábado, 13 de mayo de 2006).

Valoración de las respuestas:

1. Muy en desacuerdo / Nada interesante
2. En desacuerdo / Algo de interés
3. Aceptable / Normal
4. De acuerdo / Bastante interesante
5. Completamente satisfecho / Muy interesante

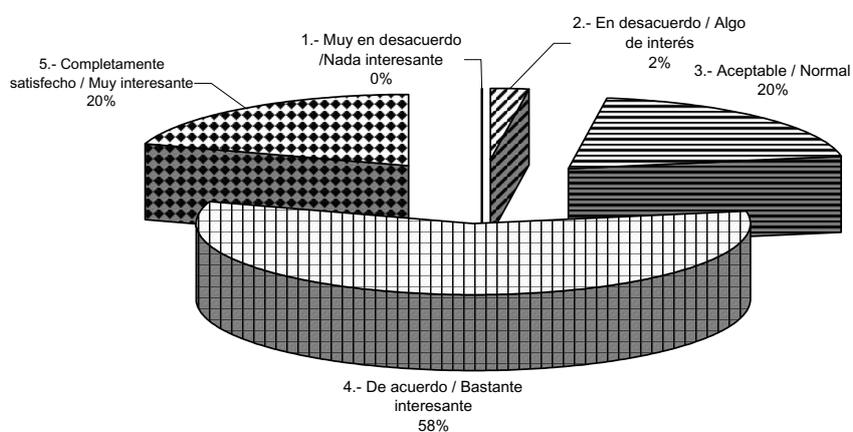
BLOQUE I - ORGANIZACIÓN DEL CURSO

a) Detalle de resultados

1) *En general los contenidos del curso han dado respuesta a sus expectativas / intereses*

1	2	3	4	5
0	2	17	49	17

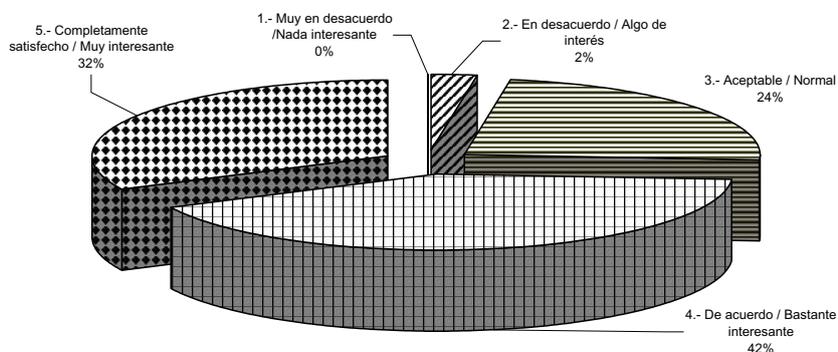
Total de respuestas: 85



2) *Cómo considera que ha sido, en general, la organización del curso.*

1	2	3	4	5
0	2	20	35	27

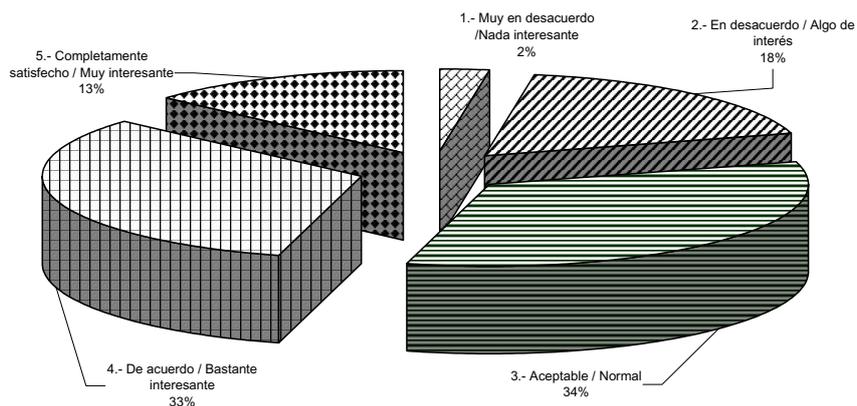
Total de respuestas: 84



3) *Estima que el tiempo destinado a las ponencias ha sido adecuado.*

1	2	3	4	5
2	15	28	27	11

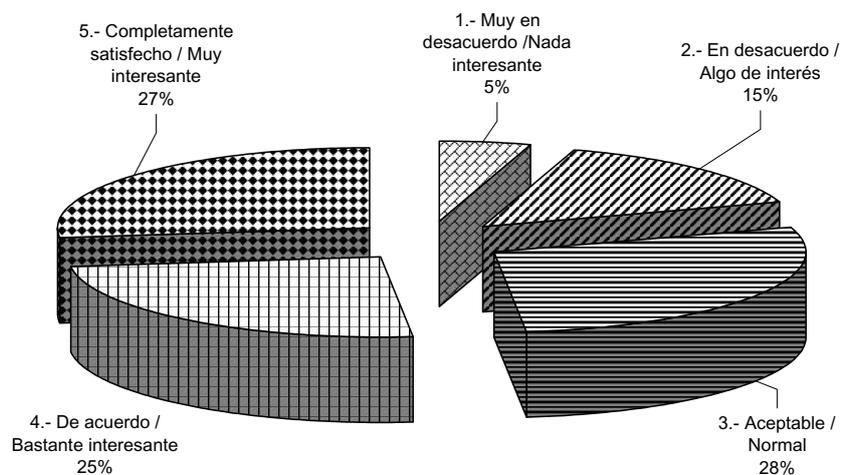
Total de respuestas: 83



4) *Qué consideración le merece el calendario (fechas) en las que el Curso ha sido organizado.*

1	2	3	4	5
4	13	24	21	23

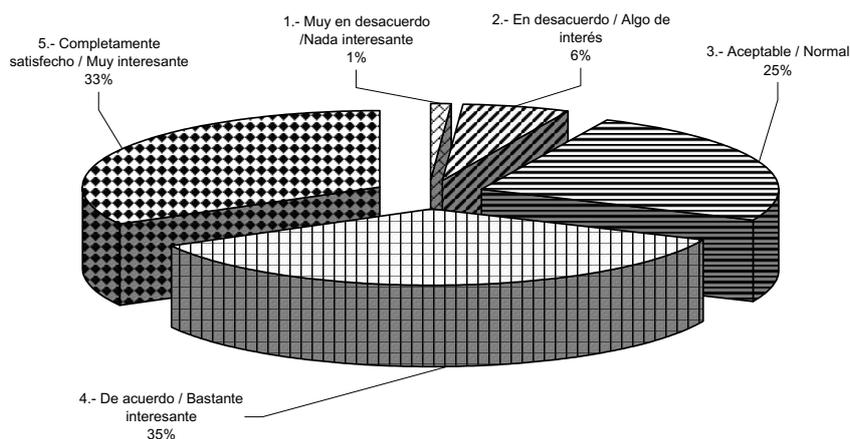
Total de respuestas: 85



5) *Respecto al lugar y sala de celebración de las jornadas qué opinión le merece (Condiciones ambientales, iluminación, temperatura).*

1	2	3	4	5
0	5	21	30	28

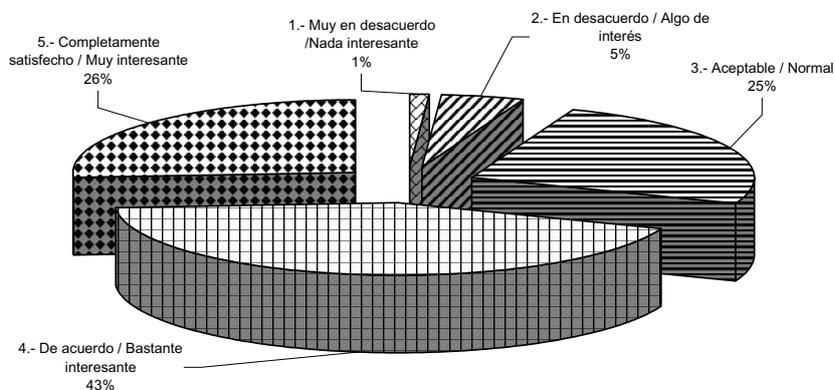
Total de respuestas: 85



6) *Los medios (canales) de difusión utilizados para la celebración de estas jornadas las considera*

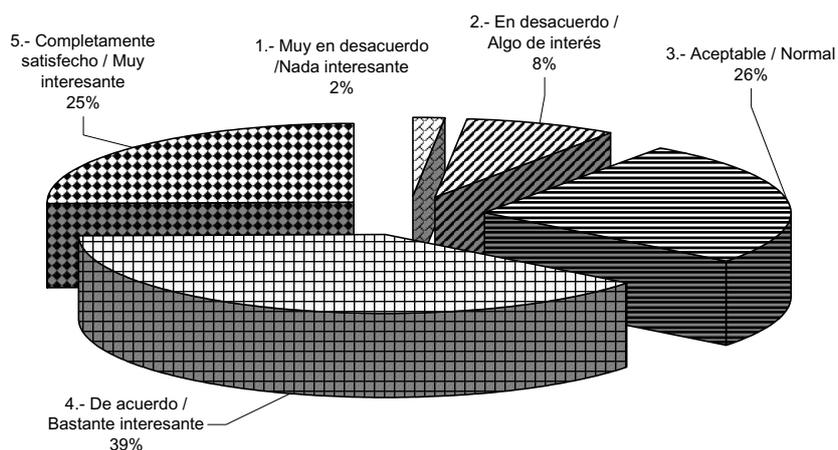
1	2	3	4	5
1	4	21	36	22

Total de respuestas: 84



b) Valoración global de la Organización del curso

1	2	3	4	5
8	41	131	198	128



S
O
S
I
E
D
A
D
E
S
O
C
I
O
L
O
G
Í
C
A

Con carácter general la opinión mostrada acerca de los diferentes aspectos relacionadas con la organización del curso, es muy satisfactorio.

Los contenidos del curso han dado una respuesta altamente positiva a las expectativas de los participantes.

El lugar de su celebración y sus condiciones ambientales se valoran satisfactoriamente, así como los medios de difusión utilizados por la organización para la celebración del curso.

El tiempo destinado a las ponencias es valorado en el nivel de la conformidad y se aprecia un claro acuerdo acerca del calendario elegido.

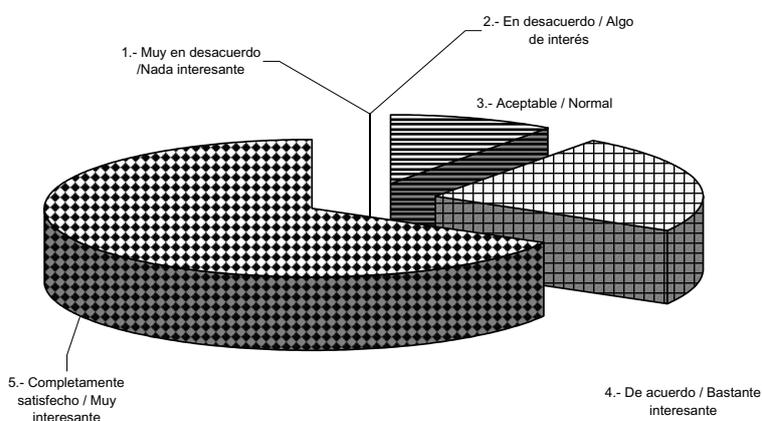
BLOQUE II - PONENCIAS: VALORACIÓN

a) Detalle de resultados

1) “Los orientadores que aprenden”

1	2	3	4	5
0	0	8	19	54

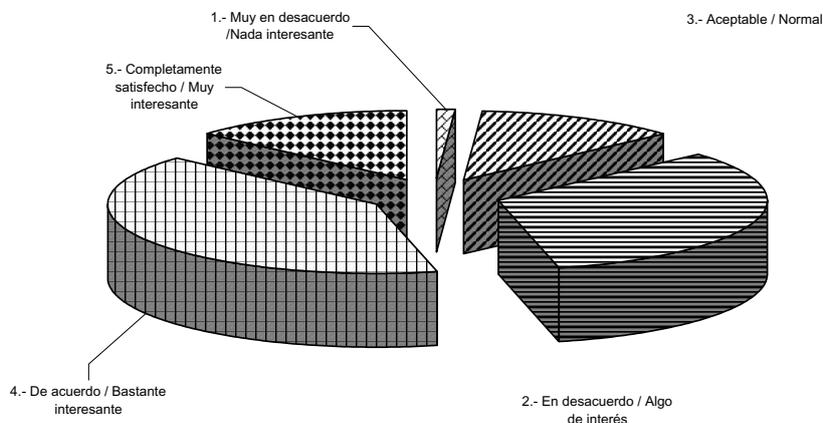
Total de respuestas: 81



2) “Proyectos de la Consejería de Educación en Orientación Educativa”

1	2	3	4	5
1	10	27	33	11

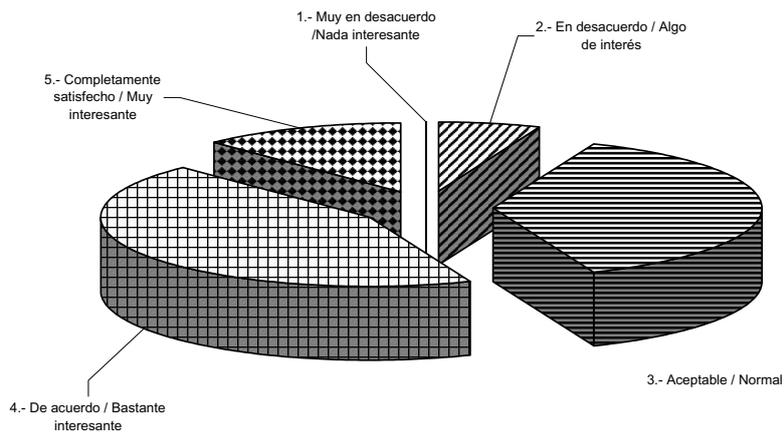
Total de respuestas: 82



3) *“Perspectivas de atención a la diversidad en Andalucía”*

1	2	3	4	5
0	5	31	36	10

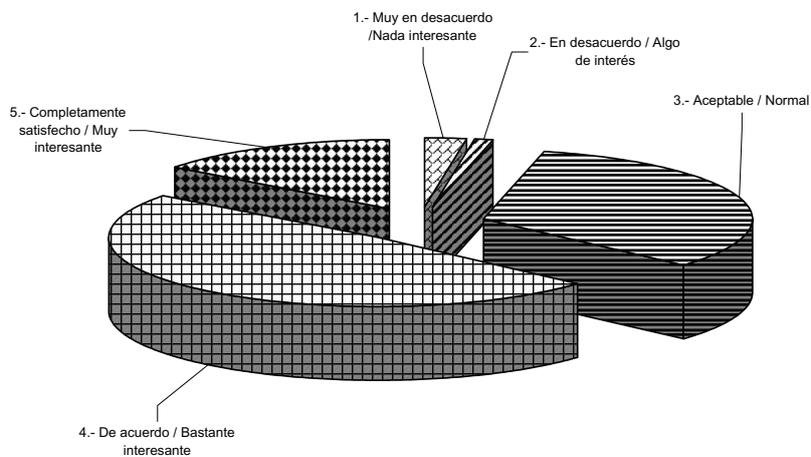
Total de respuestas: 82



4) *“Gestión de la convivencia en el aula”*

1	2	3	4	5
2	1	27	40	12

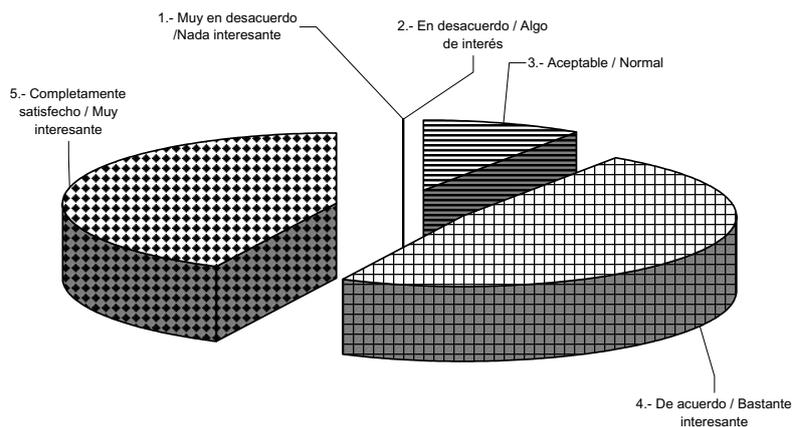
Total de respuestas: 82



5) "Prevención de la violencia escolar y resolución de conflictos"

1	2	3	4	5
0	0	8	40	36

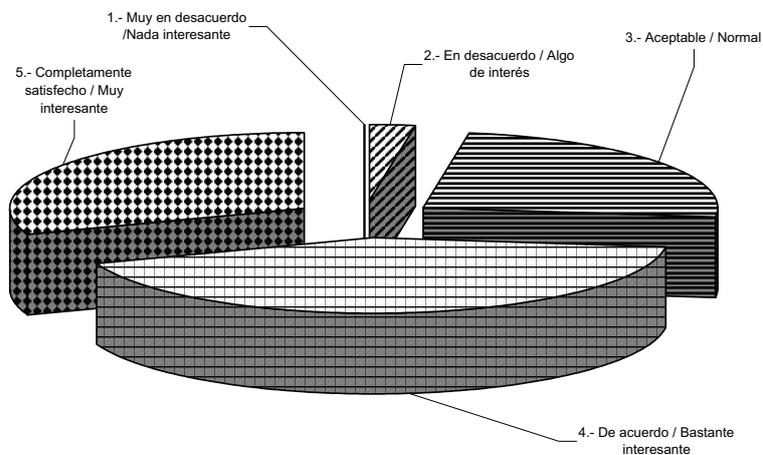
Total de respuestas: 84



6) "Las nuevas tecnologías en orientación educativa"

1	2	3	4	5
0	2	20	35	25

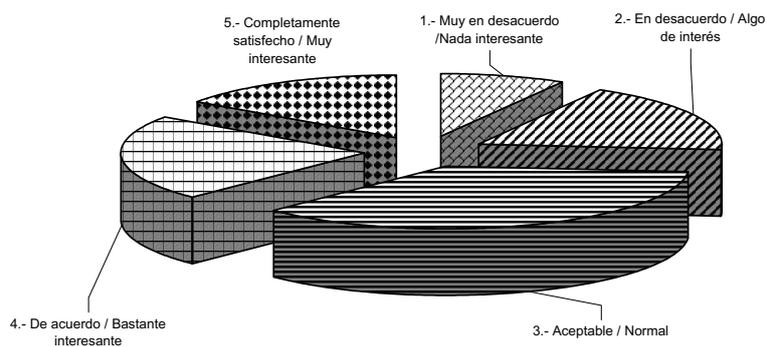
Total de respuestas: 82



7) “Unidades de orientación en Educación Infantil y Primaria de Castilla-La Mancha”

1	2	3	4	5
6	13	26	16	11

Total de respuestas: 72



BLOQUE III - COMUNICACIONES: CALIDAD - INTERÉS

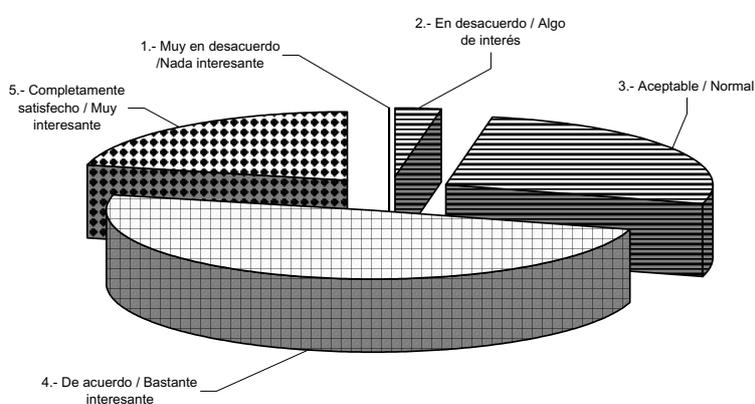
a) Detalle de resultados

a.1) Calidad de las Comunicaciones

1) *“Atención a la diversidad”*

1	2	3	4	5
0	2	20	37	16

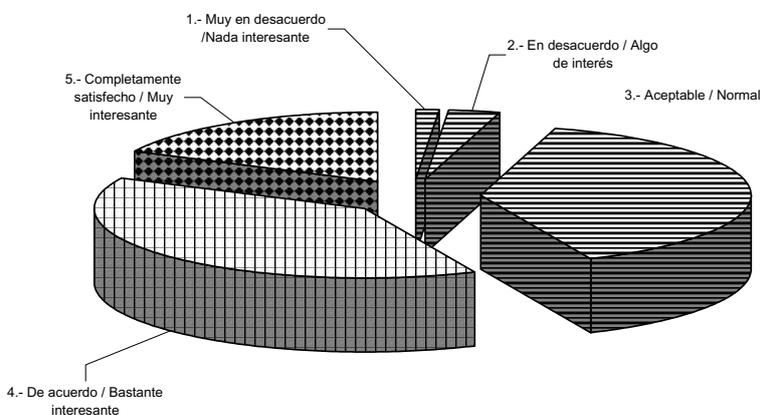
Total de respuestas: 75



2) *“Orientación Académica vocacional y profesional”*

1	2	3	4	5
1	2	26	26	12

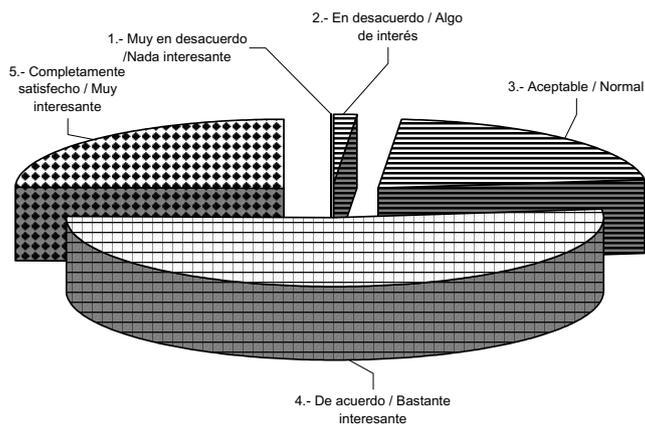
Total de respuestas: 67



3) “Ámbito de mejora de la convivencia”

1	2	3	4	5
0	1	15	36	17

Total de respuestas: 69

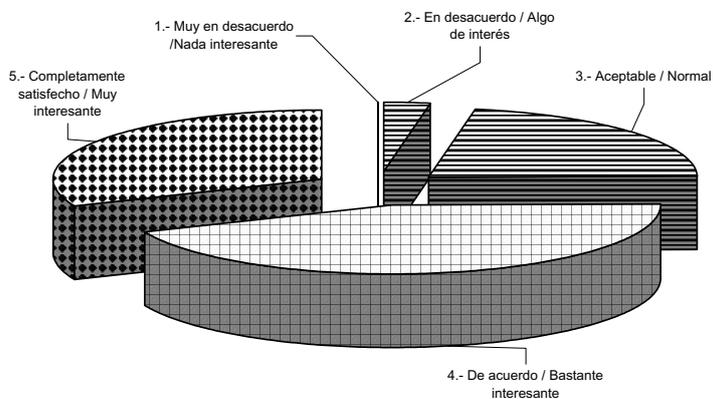


a.2) Interés despertado

1) “Ámbito de mejora de la convivencia”

1	2	3	4	5
0	2	16	32	23

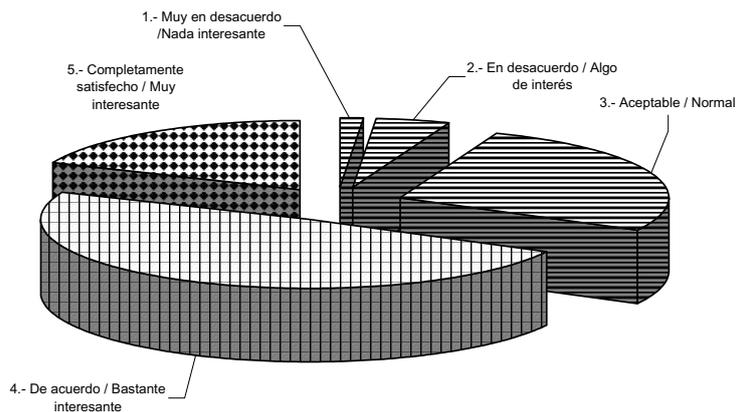
Total de respuestas: 73



2) *Orientación Académica vocacional y profesional*

1	2	3	4	5
1	3	19	34	13

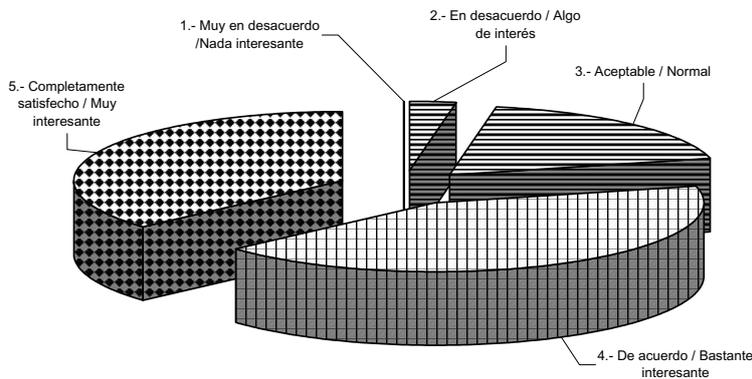
Total de respuestas: 70



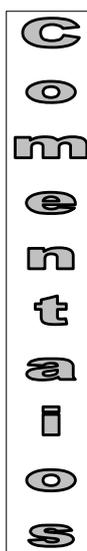
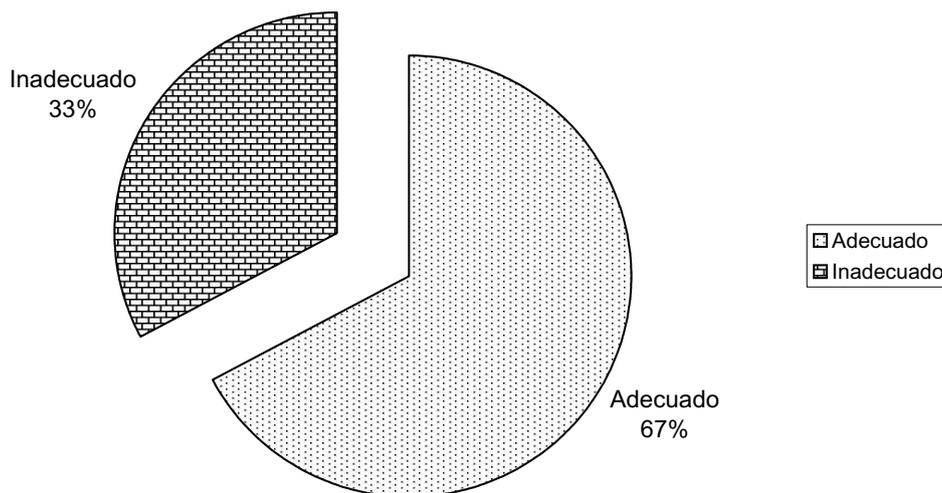
3) *Ámbito de mejora de la convivencia*

1	2	3	4	5
0	2	13	30	26

Total de respuestas: 71



a.3) El tiempo administrado por el moderador para las distintas comunicaciones las considera:



La propia visualización de los gráficos muestran la valoración que los asistentes otorgan a las Ponencias y Comunicaciones desarrolladas en el Curso.

La claridad de su representación obvia la parte comentada en este bloque.

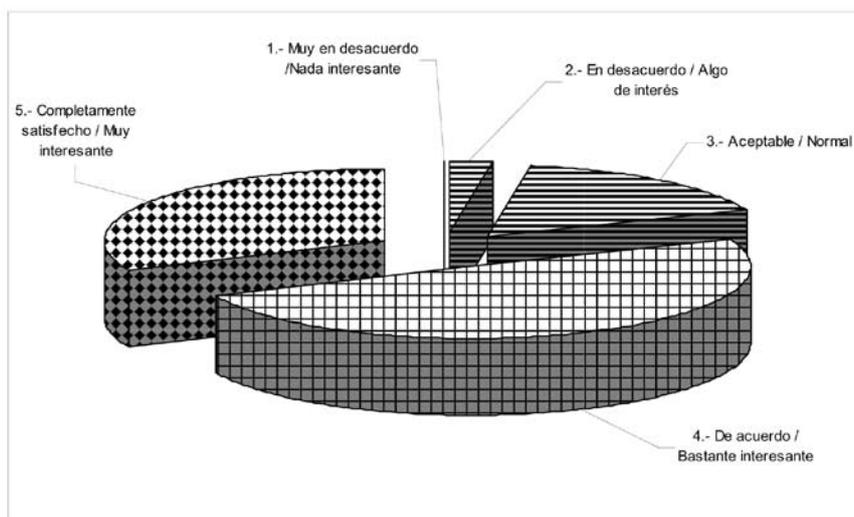
BLOQUE IV - MESA REDONDA: TEMÁTICA

a) Detalle de resultados

1) *La temática abordada la considera*

1	2	3	4	5
0	2	13	39	25

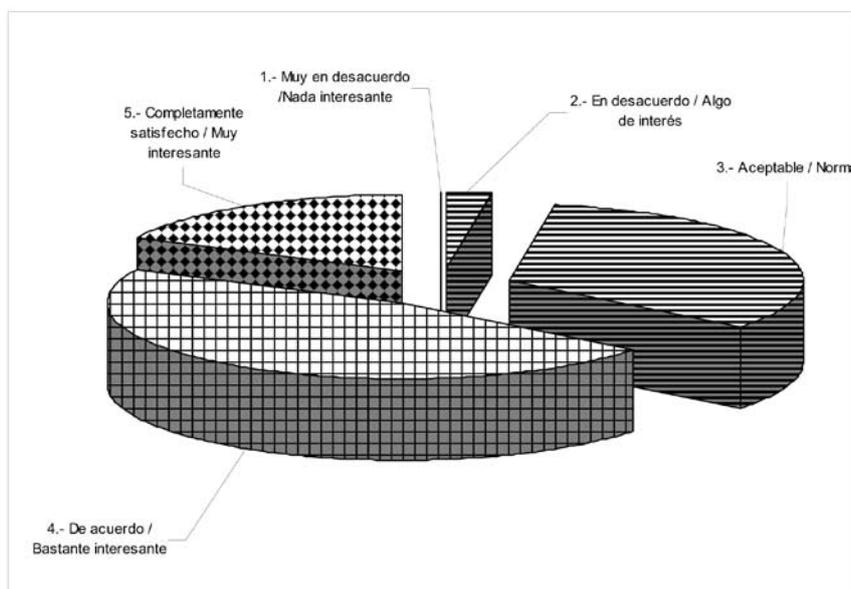
Total de respuestas: 79



2) *Qué opinión, en términos de calidad, le merece el debate planteado*

1	2	3	4	5
0	2	26	37	14

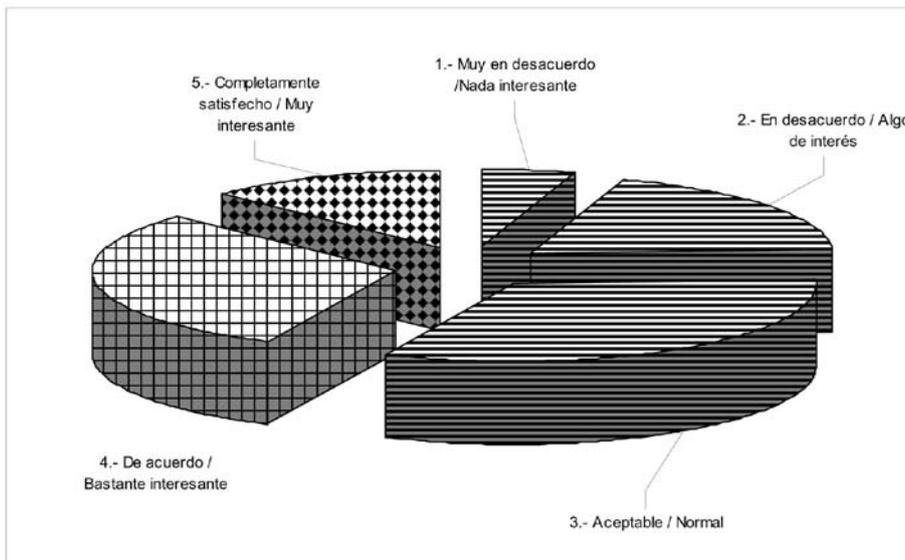
Total de respuestas: 79



3) *Valore el tiempo asignado por parte de la organización*

1	2	3	4	5
4	15	26	24	10

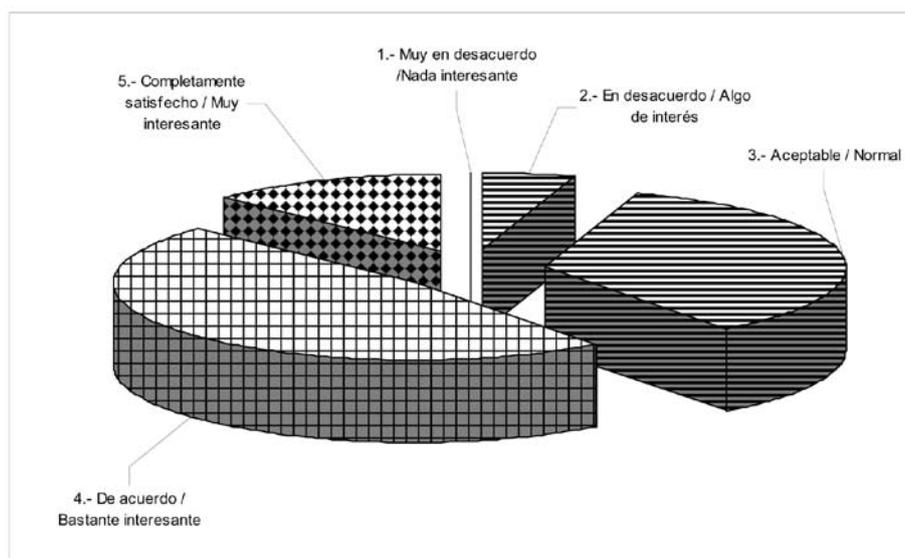
Total de respuestas: 79



4) *La función del moderador de la mesa, la considera*

1	2	3	4	5
0	4	27	37	10

Total de respuestas: 78





Un alto interés han mostrado los asistentes al Curso, tanto en relación con la temática abordada como el debate generado, según las manifestaciones que recoge en este sentido el cuestionario. El tiempo asignado a esta actividad debe estar más en sintonía con el interés despertado. La función del moderador se considera bastante adecuada al objetivo propuesto por la organización.

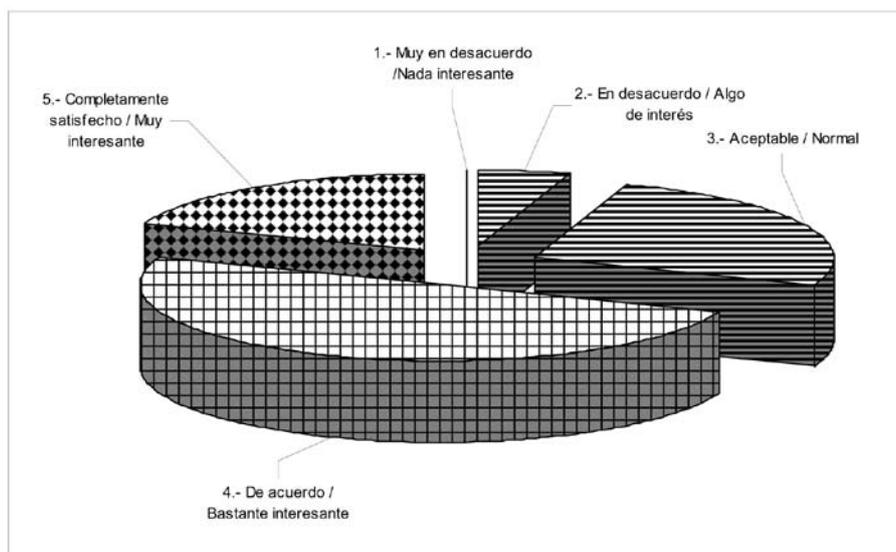
BLOQUE V - EXPOSICIÓN DE MATERIALES

a) Detalle de resultados

1) *Respecto a la calidad del material expuesto, indique su valoración*

1	2	3	4	5
0	4	20	39	15

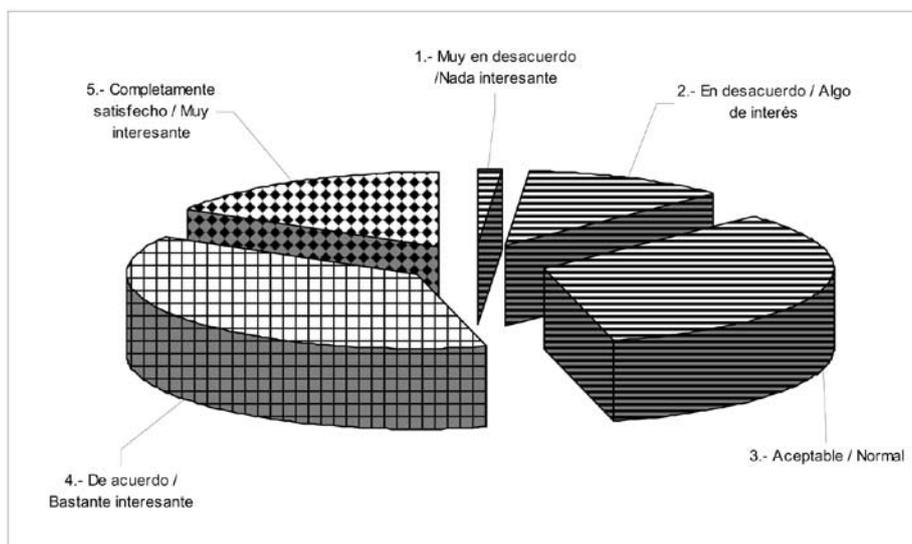
Total de respuestas: 78



2) *Qué opinión le merece el lugar y fechas de exposición*

1	2	3	4	5
1	9	26	29	13

Total de respuestas: 78



S
O
O
I
A
T
N
E
M
O
C

Más de la mitad de los encuestados han mostrado su entera satisfacción con la calidad de los materiales objetos de exposición. El lugar y calendario de exposición, si bien es considerado interesante, debería ser objeto de una detenida valoración teniendo en cuenta para ello las observaciones planteadas, por los asistentes, en el capítulo de sugerencias.

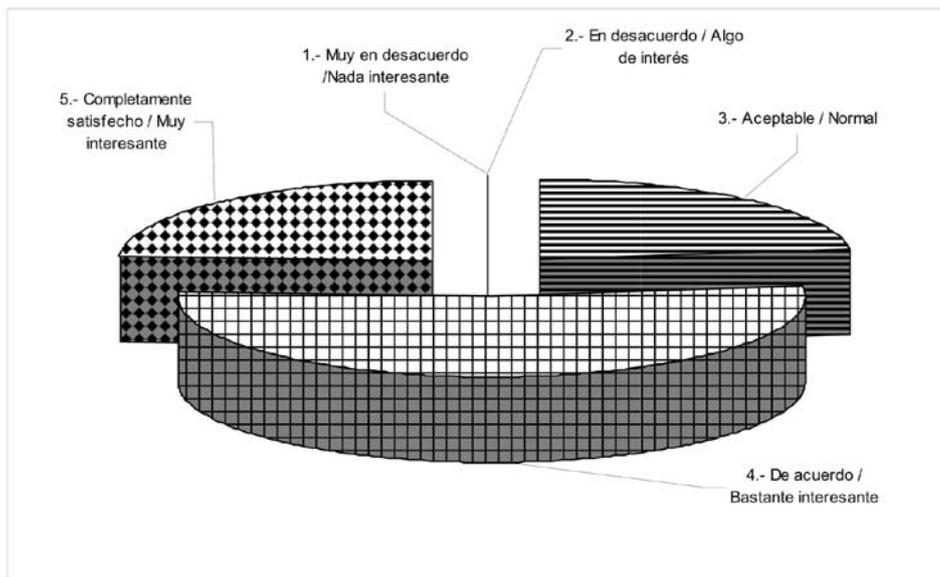
BLOQUE VI - RESPECTO AL PROPIO CUESTIONARIO

a) Detalle de resultados

- 1) *Considera que los aspectos contemplados en este cuestionario permiten valorar la organización y contenidos del curso*

1	2	3	4	5
0	0	19	44	20

Total de respuestas: 83



SUGERENCIAS

El cuestionario de evaluación ha posibilitado a los asistentes al Curso la formulación de propuestas de mejora/sugerencias para su consideración en próximas ediciones. En esta línea, las observaciones más significativas que queremos resaltar son las siguientes:

- Un mejor ajuste del tiempo asignado a las ponencias dado el interés despertado y confirmado a través del propio cuestionario de evaluación.
- Mayor agilización en la entrega de certificaciones de asistencia.
- Posibilidad de contar con personal de apoyo auxiliar y/o técnico en próximas ediciones.
- Aunque se valora como muy positiva la coherencia entre los contenidos teóricos y sus aplicaciones prácticas, se propone una mejor sintonía entre la duración y el tiempo asignado a las ponencias.
- Por su consideración de muy o bastante interesantes, se reitera la necesidad de disponer más tiempo para las comunicaciones. Por su cercanía a la realidad profesional se valoran más interesantes que las ponencias y por tanto, se sugiere una mayor atención y dedicación en el futuro.

“Gracias a todos por la colaboración prestada”