
Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Desarrollo Curricular

CURSO BÁSICO INICIAL PARA COMPONENTES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

MÓDULO GENERAL

***EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESTRUCTURA, FUNCIONES Y
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN***

INDICE

I.- CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y NECESIDAD DE LOS Dos

- 1.- La orientación como proceso de individualización de la enseñanza.
- 2.- La Reforma de la E.S.O. plantea retos nuevos y más complejos:
- 3.- Necesidad de un órgano especializado (D.O.) que sirva de apoyo

II.- LOS D.O. EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACION SECUNDARIA

- 1.- Organos de gobierno y de coordinación docente.
- 2.- Funciones del D.O. y su interconexión con los demás órganos del instituto.
- 3.- Composición y estructura de los D.O.
- 4.- Aspectos más relevantes para que el D.O. elabore y desarrolle distintos planes de actuación.

III.- APOYO AL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ATENCION A LA DIVERSIDAD.

- 1.- Comprensividad, diversidad y educación especial en la LOGSE.
- 2.- Concepto de diversidad y de atención educativa a la diversidad.
- 3.- La atención a la diversidad en los sucesivos niveles o ámbitos de configuración y concreción del currículo. Propuestas presentes en la L.O.G.S.E.
- 4.- La atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en el PEC
- 5.- La atención a la diversidad y sus implicaciones en el Proyecto Curricular de Etapa.
- 6.- La atención a la diversidad y sus implicaciones en el aula.
- 7.- Elementos básicos del concepto de adaptación curricular significativa.
- 8.- Proceso de toma de decisiones en toda adaptación curricular .

IV.- LA EVALUACIÓN INTEGRADORA

V.- VIAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD

- 1.- Permanencia un año más en un ciclo o curso.
- 2.- Los Programas de Diversificación Curricular (PDC).
- 3.- Los Programas de Garantía Social.

VI.- PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL Y PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

- 1.- Plan de Orientación académica y profesional.
- 2.- Plan de Acción Tutorial.

VII.- MODELO Y ACTIVIDAD PRACTICA SOBRE LA PLANIFICACION REAL DE LAS ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION.

INDICE AMPLIADO

I.- CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y NECESIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACION EN LOS INSTITUTOS.

1.- La orientación como proceso de individualización de la enseñanza.

- Ajustar la práctica educativa.
- Implica a todo el profesorado y órganos de coordinación docente.

2.- La Reforma de la E.S.O. plantea retos nuevos y más complejos:

- Autonomía pedagógica a los centros.
- Atención a la diversidad de TODO el alumnado.
- Elección de optativas e itinerarios.
- Inserción al mundo laboral y decisiones sobre el futuro académico y profesional.
- Trabajo cooperativo del profesorado.

3.- Necesidad de un órgano especializado (D.O.) que sirva de apoyo al profesorado y órganos de coordinación docente en la compleja tarea que estos deben llevar a cabo.

II.- LOS D.O. EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACION SECUNDARIA

1.- Organos de gobierno y de coordinación docente.

1.1.- Aspectos más relevantes del funcionamiento de las organizaciones que deben tenerse en cuenta para que el D.O. desarrolle su trabajo en el instituto.

1.2.- Condiciones generales en que se encuentran los I.E.S.: distintas enseñanzas, alumnado de 12 a 18 años...

1.3.- Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (R.O.I.).

- Breve comentario respecto a los órganos de gobierno y de coordinación docente.
- Organigrama de un IES.

2.- Funciones del D.O. y su interconexión con los demás órganos del instituto.

2.1.- Las funciones de los D.O. solamente pueden llevarse a cabo realizando determinadas tareas.

a) elaboración y planificación: propuestas de atención a la diversidad y de adaptación curricular, de orientación escolar y profesional, de acción tutorial...

b) asesoramiento: al profesorado para ajustar su práctica, a la comisión de Coordinación Pedagógica en los procesos de desarrollo curricular, a los tutores y tutoras, equipos educativos...

c) evaluación psicopedagógica

d) atención directa a alumnos: alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, alumnos individualmente, etc. como continuidad de las actuaciones anteriores

e) docencia ordinaria.

3.- Composición y estructura de los D.O.

3.1.- Competencias de los componentes del Departamento de Orientación (según el ROI y la Circular).

3.2.- El trabajo en grupo y con grupos en los IES.

4.- Aspectos más relevantes para que el Departamento de Orientación elabore y desarrolle distintos planes de actuación.

4.1.- Qué es planificar.

4.2.- Elementos de la planificación.

4.3.- Secuencia temporal relativa a la aplicación de un plan de actividades.

4.4.- Algunos principios para la elaboración del plan.

4.5.- Características de un programa de orientación.

4.6.- Modelo de desarrollo de la planificación.

4.7.- Esquema básico la planificación (Modelo para las distintas prácticas a llevar a cabo).

DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DEL D.O.

Funciones: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje (sobre todo en tareas de atención a la diversidad). Plan de Acción Tutorial y Plan de Orientación Académica y Profesional.

III.- APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ATENCION A LA DIVERSIDAD.

1.- Comprensividad, diversidad y educación especial en la LOGSE.

1.1.- Conceptos básicos.

1.2.- Compendio normativo: L.O.G.S.E. y normas que la desarrollan.

1.3.- La E.S.O.: enseñanza comprensiva, básica y obligatoria. Análisis de las situaciones que genera en los institutos.

2.- Concepto de diversidad y de atención educativa a la diversidad.

2.1.- Carácter interactivo de la diversidad; referida a diversidad de capacidades, intereses y motivaciones; la adaptación como **estrategia** general de atención educativa a la diversidad.

2.2.- La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

2.2.1.- Mayor diversidad de capacidades, intereses y motivaciones en el alumnado de secundaria.

2.2.2.- Carácter interactivo de la diversidad manifestada: importancia de las características de la ESO, de la organización y funcionamiento de los institutos, del profesorado, etc.

3.- La atención a la diversidad en los sucesivos niveles o ámbitos de configuración y concreción del currículo. Propuestas presentes en la L.O.G.S.E.

A. Importancia de la calidad del entorno educativo y sus implicaciones en el Centro.

4.- La atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en el Proyecto educativo del Centro.

- 4.1.- En relación con los elementos de identidad y objetivos del centro.
- 4.2.- En relación a la participación de toda la comunidad educativa en el centro.
- 4.3.- En relación al trabajo cooperativo del profesorado
- 4.4.- En relación a la normativa que regula el funcionamiento del Centro.

5.- La atención a la diversidad y sus implicaciones en el Proyecto Curricular de Etapa.

- 5.1.- En relación a los Objetivos.
- 5.2.- En relación a los Contenidos.
- 5.3.- En relación a la evaluación y a los criterios de evaluación y promoción.
- 5.4.- En relación a los aspectos metodológicos y organizativos.
- 5.5.- En relación a la optatividad.
- 5.6.- En relación a asegurar la formación profesional de base.
- 5.7.- En relación a la introducción de los temas transversales.
- 5.8.- En relación a la elaboración del Plan de Orientación Académico y Profesional.
- 5.9.- En relación a la elaboración del Plan de Acción Tutorial.
- 5.10.- En relación con medidas específicas de atención a la diversidad.

6.- La atención a la diversidad y sus implicaciones en el aula.

6.1.- Actividades en relación a las Programaciones de Aula. Elementos relevantes que deben constituir las.

6.2.- En relación a la sistematización racionalización y coherencia de la práctica educativa habitual en el aula:

- 6.2.1.- Inicio de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- 6.2.2.- Desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- 6.2.3.- Síntesis, recapitulación y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

6.3.- El equipo educativo de profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos,

órgano de coordinación y de toma de decisiones respecto a la práctica educativa en el aula.

- Necesidad de la coherencia y continuidad de las actuaciones de los distintos profesores.

<p>B. La adaptación curricular significativa: respuesta educativa para que determinados alumnos accedan a la cultura y el currículo.</p>

7.- Elementos básicos del concepto de adaptación curricular significativa.

8.- Proceso de toma de decisiones en toda adaptación curricular para un alumno y alumna o grupo de alumnos.

8.1.- Precisar el referente curricular básico de la etapa o ciclo.

8.2.- Valorar las necesidades educativas del alumnado.

- Finalidad de la evaluación psicopedagógica.
- Ambitos de la evaluación psicopedagógica.

8.3.- Propuesta curricular que debe cursar el alumno o alumna.

8.4.- Precisar las ayudas personales, los recursos materiales y la provisión de servicios educativos que facilitan el aprendizaje y desarrollo del alumnado.

8.5.- Establecer los criterios e instrumentos de evaluación de la propia adaptación curricular.

IV.- LA EVALUACION INTEGRADORA

V.- VIAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD CONTEMPLADAS EN LA LOGSE

1.- Permanencia un año más en un ciclo o curso.

2.- Los Programas de Diversificación Curricular (PDC).

2.1.- Características generales.

2.2.- Destinatarios: perfil del alumno.

2.3.- Estructura.

2.4.- El programa base de diversificación curricular.

3.- Los Programas de Garantía Social: módulo de inserción a la vida activa para los alumnos que no alcanzan el Graduado en Educación Secundaria y vía para proseguir estudios en la formación profesional de grado medio.

VI.- PLAN DE ORIENTACION ACADEMICA Y PROFESIONAL Y PLAN DE ACCION TUTORIAL.

1.- Plan de Orientación académica y profesional.

1.1.- Principios básicos.

1.2.- Presente en los procesos de desarrollo curricular del instituto.

1.3.- Ambitos de actuación.

2.- Plan de Acción Tutorial.

2.1.- Principios básicos.

2.2.- Presente en los procesos de desarrollo curricular del instituto.

2.3.- Ambitos de actuación.

VII.- MODELO Y ACTIVIDAD PRACTICA SOBRE LA PLANIFICACION REAL DE LAS ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

MÓDULO GENERAL

EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESTRUCTURA, FUNCIONES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

I.- CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y NECESIDAD DE LOS Dos

1.- La orientación como proceso de individualización de la enseñanza.

1.1. Concepto de Orientación y educación

La educación no es mera instrucción. El profesor ha de ser un educador en el sentido más amplio del término. El profesor de educación secundaria ha de ser un educador, lo que significa, entre otras cosas, guiar a los alumnos, asistirles, orientarles en definitiva.

Desde este punto de vista, educar es más que instruir: se educa a personas concretas, individuales, con particularidades propias que el sistema educativo ha de respetar, aprovechar y desarrollar. Se educa a la persona entera desde su individualidad.

Esta concepción responsabiliza a todo profesional de la educación: conseguir que la educación sea realmente educación, integral y personalizada, es una tarea ardua, donde toda la comunidad educativa tiene su papel. Pero la práctica educativa cotidiana nos hace percibir la complejidad de las anteriores afirmaciones. La clase, en el sentido más amplio del término, presenta situaciones complejas que nos conducen a tomar medidas educativas características; estas medidas han de ser consideradas dentro de la más absoluta normalidad. Se han de adoptar en el marco del aula y con todo el grupo de alumnos de la clase. Son parte de las estrategias de intervención del profesor.

Estas medidas pretenden ajustar la práctica educativa a las necesidades de cada alumno o alumna.

Pero el profesor puede necesitar la ayuda de profesionales especializados para ajustar su práctica educativa. Buena parte de estas ayudas vendrán de los especialistas del departamento de orientación.

Este ajuste de la práctica implica a todo el profesorado y órganos de coordinación docente.

Así, la orientación educativa:

- está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- pretende una educación integral y personalizada
- desarrolla todas las dimensiones del individuo y lo hace ajustándose a sus peculiaridades.
- atiende al carácter personalizado de la educación desde dos perspectivas: la individualizadora (se educa a personas concretas con características individuales) y la integradora (se educa a la persona completa y se deben integrar los distintos ámbitos de desarrollo).
- todo profesor es también orientador, ya que existe una profunda unidad entre educación y orientación.

1.2. Elementos de la orientación

La unidad conceptual entre orientación y educación no conlleva una identificación total de los dos términos. El concepto de orientación se basa en cuatro elementos fundamentales.

- a) Orientar para la vida. La educación es orientación en tanto que es preparación para la vida. Así, la determinación del itinerario personal y las circunstancias externas que influyen en la toma de decisiones supone una parte importante del proceso orientador. La maduración personal y la concreción del itinerario caracterizan este elemento, en el que se articulan los aspectos individuales y sociales de la educación y en el que se debe combinar la función socializadora con con el desarrollo personal de los alumnos.
- b) Asesoramiento sobre caminos diferentes. Ligado con el anterior aspecto, el alumno necesita información y formación sobre todas las opciones que puede emprender en la vida. Es necesario determinar las variables, causas y consecuencias de las distintas opciones y "enseñar" a elegir en función de éstas.
- c) Educar la capacidad de tomar decisiones. La toma de decisiones es un proceso complejo que debe aprenderse y que, por tanto, debe ser diseñado. Cuanto más complejas son las posibilidades y opciones que el alumno puede tomar, mayor importancia alcanza la toma de decisiones, máxime en la adolescencia, donde las decisiones son de enorme importancia.
- d) Educación sobre el propio proceso educativo. Una de las finalidades de la ESO es conseguir alumnos autónomos capaces de aprender a aprender. Para alcanzar esta meta es necesario trabajar en la toma de conciencia de las capacidades y posibilidades de cada uno; cada alumno debe conocer estrategias y procedimientos que le permitan superarse y dominar sus progresivas dificultades.

Resumiendo, orientar es educar para la vida, asesorar sobre opciones alternativas, educar la capacidad para tomar decisiones y capacitar para el propio aprendizaje.

Finalmente, la orientación ha de consistir, en determinados momentos y con determinados alumnos, en una educación de refuerzo o apoyo, concretando en un trabajo de soporte y guía, en la aplicación de métodos específicos y en diseñar procesos instruccionales alternativos a los considerados habituales para la mayoría del alumnado.

Todos los aspectos comentados se integran y han de desarrollarse en el marco del currículo. Así, el proceso de individualización corre paralelo al proceso de concreción curricular, en definitiva, un proceso de ajuste de la práctica a la realidad del grupo y de los alumnos.

1.3. Objetivos de la orientación

1) Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus capacidades, motivaciones e intereses diferenciados.

2) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.

3) Resaltar los aspectos orientadores de la educación, atendiendo al contexto real en el que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y, favoreciendo para ello la adquisición de aprendizajes funcionales conectados con el entorno, de modo que la educación sea “educación para la vida”.

4) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y de toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional.

5) Prevenir las dificultades en el aprendizaje, y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, el fracaso o la inadaptación escolar.

6) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, facilitando el diálogo y la negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse.

2.- La Reforma de la E.S.O. plantea retos nuevos y más complejos:

El diseño e implantación de esta etapa educativa es un reto para todos. La opción comprensiva frente a otras opciones más segregadoras y la atención a la diversidad son las dos características básicas de la nueva etapa. Los principales retos son los siguientes:

1. La autonomía pedagógica de la que están dotados los centros para diseñar sus propios proyectos curriculares, que implica un trabajo importante de concreción por parte de los docentes y que debe desarrollarse en el marco del propio centro.

2. Se debe atender y responder a la diversidad de todos el alumnado, ajustando la práctica educativa a sus necesidades e intereses.

3. El desarrollo curricular debe tener una especial sensibilidad hacia la diversidad del alumnado, concretándose en medidas específicas, flexibles y abiertas.

4. El trabajo cooperativo del profesorado es el elemento que permitirá la concreción del proyecto. Este trabajo implica la profesionalización de la labor docente: las individualidades han de dejar paso al trabajo en equipo.

5. El papel del profesorado se fundamenta en la colaboración y en la coordinación a la hora de tomar decisiones que afectan al conjunto de los alumnos.

6. La innovación educativa ha de ser un elemento importante: se han de experimentar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que ayuden al objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

7. El cambio curricular implica formación, especialización y profesionalización docente.

8. La atención a la diversidad implica también un sistema de optatividad e itinerarios personales que deben ser profundamente trabajados y asumidos por el profesorado.

9. Finalmente, la inserción en el mundo laboral y las decisiones sobre el futuro académico y profesional exigen la existencia de un órgano de coordinación docente que ayude al profesorado en su tarea.

Desde el concepto de orientación y desde los retos que plantea el desarrollo de la ESO aparece la necesidad de un órgano especializado que sirva de apoyo al profesorado y a los órganos de coordinación docente en la compleja tarea que éstos deben llevar a cabo.

3.- Necesidad de un órgano especializado (D.O.) que sirva de apoyo al profesorado

La complejidad de la etapa secundaria obligatoria hace necesario un órgano especializado de apoyo al profesorado para que éste pueda realizar su tarea en las mejores condiciones: el departamento de orientación.

El D.O. trabajará desde dentro del instituto, contribuyendo a que éste dé respuesta a la complejidad de los retos comentados anteriormente.

Sus actuaciones tendrán un carácter horizontal: su tarea se desarrollará y afectará a todos los órganos del instituto y a todo el profesorado.

Es un órgano que actuará tanto en la enseñanza comprensiva (ESO) como en el Bachillerato, los Ciclos Formativos de FP y los programas de Garantía Social.

Su objetivo último será el de generar autonomía entre el profesorado para que pueda concretar y mejorar su práctica educativa.

"El Departamento de Orientación es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas." (Cajas Rojas, MEC)

El DO participará en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el IES para atender a la diversidad de los alumnos y responder a sus capacidades de aprendizaje, intereses y motivaciones.

Desde esta perspectiva, el DO deberá centrar su trabajo en los procesos de concreción del currículo.

II.- LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACION EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

1.- ORGANOS DE GOBIERNO Y DE COORDINACION DOCENTE.

1.1.- Aspectos más relevantes del funcionamiento de las organizaciones que se deben tener en cuenta para que el D.O. desarrolle su trabajo en el instituto.

El foco de atención de la intervención no sólo es el alumno con dificultades o la resolución de un problema concreto, sino también el contexto (I.E.S., familia, clase), como espacio del problema y como vía de influencia en el alumno. El núcleo prioritario de nuestra intervención ha de ser la "institución escolar" como globalidad, el conocimiento, análisis, y comprensión de la misma con una doble finalidad: contextualizar y ajustar la labor de asesoramiento y establecer las condiciones que hagan posible un trabajo colaborativo entre D.O. y profesorado y entre los miembros de la propia comunidad educativa.

Las funciones de orientación que debe impulsar y realizar el DO han de insertarse, por tanto, en las estructuras organizativas de los centros en los que se actúa para colaborar con ellos en el desarrollo de su tarea educativa y en el cumplimiento de los objetivos que se persiguen.

No hay que olvidar que un I.E.S. es una **organización** en la medida en que está formado por un conjunto de miembros con unas funciones diferenciadas y orientado a la consecución intencional de unos fines para los cuales se ha creado. La teoría organizacional aporta elementos para analizar la estructura organizativa y funcionamiento de los centros y su adecuación a los fines que se persiguen. Intervenir en la organización y a través de la misma implica poder participar en: la concreción de los objetivos reales de un centro, la formalización de ciertos núcleos o elementos de la organización, contribuyendo, si cabe, a dotarles de sentido y contenido, así como en la ejecución de los planes y su seguimiento. La colaboración de los profesionales del D.O. es fundamental para conseguir centros vertebrados cuyo profesorado encuentre sentido a la ejecución de las tareas y planes propuestos como condición necesaria para que consigan la autonomía.

Se parte de considerar que una organización consiste en un grupo humano complejo, artificial, deliberadamente constituido para unos fines y satisfacción de audiencia interna y externa, y con unos objetivos más o menos compartidos y explícitos, que opera en un contexto espacio-temporal concreto, con el que interactúa y que le da sentido.

Toda organización está constituida por un sistema en el que conviven roles y funciones, lo cual supone la existencia de:

- Un sistema jerárquico en el que existen diferentes responsabilidades en la toma de decisiones
- Una jerarquía con distintos niveles de actuación en la que se definen funciones diversas
- Determinadas relaciones entre los distintos órganos y estructuras (en el caso de los IES, entre los órganos de gobierno y de coordinación docente)

Algunas de las características más relevantes de las organizaciones son:

- No es un objeto ideal; funciona como un "sistema de partes" por lo que interesará conocer no sólo como opera cada una de ellas, sino también las relaciones entre las mismas.
- Cada organización es única en su funcionamiento. Es más, en el caso que dos organizaciones tuviesen las mismas condiciones (cosa por otra parte imposible) las concreciones de sus actuaciones y funciones serían diferentes. En efecto, todos los Institutos tienen en el ROI una base común, pero se convendrá que cada uno concretará y se planteará sus actuaciones de forma distinta atendiendo a sus peculiaridades.
- No es un sistema necesariamente abierto. Habitualmente los distintos subsistemas o partes que la componen están en una relación de equilibrio y por impactos externos (Reforma, D.O...) se producen desequilibrios y no necesariamente cambios de mejora. En principio, suelen aparecer resistencias a introducir cambios o modificaciones, lo cual supone un valor positivo en la medida en que le permite mantener su identidad y articular lo nuevo con la experiencia, si desarrolla una adaptación adecuada. Por el contrario, si estas resistencias se mantienen ante lo novedoso la consideraremos como una organización hermética, rígida, descalificadora... Así, en la situación que se analiza, no olvidar que el D.O. es un órgano nuevo en los Institutos con funciones también novedosas por lo que el reconocimiento y aceptación de sus actuaciones no será fácil, por lo que la coherencia de éstas y su contribución a conseguir los objetivos del centro será la mejor garantía de dicho reconocimiento.
- La organización evoluciona, no es estática. Existe siempre CONFLICTO, no como problemas, sino como diferencias en modelos, puntos de vista sobre cómo hacer las cosas... No resulta adecuado NEGAR ni evitar el conflicto, sino abordarlo analizando las propuestas, buscando soluciones que sea posible llevarlas a cabo en el marco de la institución. En los Institutos esto es fundamental puesto que existen distintos estamentos (profesorado, alumnos, familias,...) y diferentes grupos sociales y culturales que conllevan distintas sensibilidades y visiones en el momento de analizar y actuar.

Dimensiones básicas a analizar en los Institutos:

Seguidamente, se exponen aquellos elementos que se han de tener en cuenta en el análisis y toma de decisiones del D.O. en su intervención. Lo importante no es considerar cada aspecto aisladamente, sino insistir y abundar en la interrelación entre ellos.

*** Aspectos Estructurales y Organizativos:**

- que y cuántos recursos personales se poseen.
- subsistemas o órganos/grupos componentes de la organización.
- Roles y funciones que se confieren y se llevan a cabo.
- Sistema de jerarquía existente entre los distintos órganos que configuran la estructura.

*** Aspectos de Funcionamiento:**

- Relación entre subsistemas. Interacción e incidencia entre los distintos órganos.
- Coordinación entre ellos.
- Gestión de recursos que existen en el centro.
- Toma de decisiones: base en que se fundamentan y proceso que se utiliza.
- Proceso de comunicaciones entre los distintos órganos, profesionales y miembros de la comunidad educativa.
- Historia previa del Centro.

* Aspectos Pedagógicos:

- Proyectos (P.C.E., P.E.C., P.G.A.)
- Programaciones didácticas y de aula.
- Actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Programas específicos...

Se trataría de analizar en qué medida los aspectos de cada una de estas dimensiones son pertinentes para que la organización alcance sus objetivos. Es decir, el grado de articulación que existe entre las necesidades, los objetivos y las tareas que se proponen. Dicho de otra manera, que no interesa tanto analizar cada uno de estos aspectos y los elementos que lo componen por separado, sino más bien como se interrelacionan y apoyan para conseguir los objetivos del centro. Igualmente es importante analizar los que podríamos denominar el grado de MADUREZ de la organización. Algunos indicadores son: el grado de consenso en las decisiones, funcionamiento individual articulado en estructuras más amplias de funcionamiento, existencia de planteamientos globales que guían y definen el margen de los individuales...

De la misma manera es interesante valorar como se articulan, en el marco del instituto, los espacios, tiempos, roles y funciones que tienen cada órgano y profesional. De nuevo aquí hay que centrarse en la conjunción de estos tres aspectos conscientes que los espacios son más inamovibles y rígidos y, las funciones permiten una mayor variabilidad de modificación y actuación. En efecto, muchas veces la falta de espacio impide, por ejemplo, realizar grupos flexibles, etc.

Hay distintas **estrategias** que se pueden emplear para obtener la información: Entrevistas, consulta de documentos, memorias, programaciones, planes de trabajo, observaciones, cuestionarios... Todas han de ser seleccionadas según lo aconsejen las condiciones de los grupos o miembros de la organización.

De todas formas, sea cual fuere la forma que se utilice para recabar información, hay que tener en cuenta un serie de criterios que permitan alcanzar los objetivos que se pretenden conseguir con aquella:

- Contar con la aprobación del destinatario y/o del órgano y estructura correspondiente.
- Informar del objetivo que se persigue y de los resultados. Es fundamental que los profesionales y órganos pertinentes sepan qué se pretende con la información que se les pide y/o se busca, puesto que ellos deben colaborar y estar convencidos de que los datos

obtenidos pueden ser útiles para resolver determinadas situaciones y/o para progresar algunas estancias del mismo. Además no se trata de “pillar” a nadie sino de cooperar.

- Valorar de acuerdo a su pertinencia al caso. Con ello se quiere realzar que hay que explicitar y delimitar la finalidad de la información y para qué puede ser útil y para qué no. Sólo así se podrá seleccionar la información de acuerdo con una serie de criterios. Dicho de otra manera, no se trata de conseguir una información exhaustiva sino funcional al caso y/o tarea de que se trate.
- Que sea posible acceder a la información que se requiere. Es muy importante analizar y tener indicadores fiables de si la información que se desea obtener es factible conseguir por los medios e instrumentos a utilizar, con la estructura u órgano escogido, profesional (es) elegidos (s), etc.
- Decidir qué información hay que rectificar y contrastar con los profesionales y órganos correspondientes.

Por eso es muy importante respecto a la información obtenida:

- Analizarla adecuadamente. Para esto es imprescindible que se **organice** y **categorice** según una serie de criterios pertinentes, estableciendo las relaciones correspondientes entre los distintos elementos conocidos puesto que ello contribuirá a comprender mejor la información obtenida y a conferirle la funcionalidad requerida.

- Tratar de no emitir juicios de valor, positivos o negativos, puesto que lo fundamental es progresar y no culpabilizar. Por eso lo importante es relacionar la información con otros referentes importantes del centro y establecer los aspectos y actuaciones que permiten el progreso.

- Diferenciar lo que son suposiciones (e incluso sensaciones) y lo que son hipótesis de trabajo. las actuaciones del D.O. deben basarse en estas últimas por tanto hay que seleccionar sólo la información que fundamenta la formulación de hipótesis.

- Pasar del plano descriptivo al explicativo (el objetivo es comprender).

Aspectos que van a determinar e incidir en la intervención del D.O.

Las cuestiones que se reseñan a continuación es importante tenerlas en cuenta pues, la forma como se afronten y/o cómo las considere el D.O., en su análisis y diseño de actuaciones, va a facilitar mucho su intervención.

A) Aspectos relacionados con determinados con principios teóricos.

- Es fundamental que la intervención del D.O. con los demás órganos y profesores del instituto se base en la **colaboración**, es decir, que establezca una posición de igualdad técnica en el sentido de que las aportaciones de los distintos profesionales se complementen puesto que se necesitan. En efecto, los miembros del D.O. por perfil profesional y/o funciones encomendadas (asesoramiento y apoyo en aspectos de ajuste y adecuación de la práctica educativa, ...) pueden aportar reflexión, análisis, sensibilidades y propuestas del profesorado (por perfil profesional y funciones que realiza) complementan las del D.O. y le sirven de soporte para su intervención. Desde esta perspectiva pues, el D.O. ha de eludir siempre situarse en una posición jerárquica y de experto, donde sólo él “sabe” y sólo él puede aportar en el trabajo conjunto.

- Es importante que las actuaciones y áreas que impulsen y lleven a cabo los miembros del D.O. sean **significativas** al profesorado. Con ello quiere resaltarse que la implicación del profesorado del centro y el progreso de éste sólo se produce si los distintos profesionales encuentran sentido a la tarea propuesta sobre todo si satisface, en mayor o menor medida, sus problemas educativos.

- El D.O., en sus distintas actuaciones, debe **respetar la estructura jerárquica** existente en el instituto, es decir, utilizar a fondo todas las posibilidades que ofrecen los órganos de gobierno y, sobre todo, los órganos de coordinación docente conscientes que a éstos tiene otorgadas unas funciones que en su adecuación al instituto, se han previsto y concretado responsabilidades, tiempos, horarios y espacios para llevarlas a cabo.

De todas maneras, la consideración de esta dimensión debe combinarse y compatibilizarse con los otros elementos que configuran la “estructura real” del instituto, es decir, hay que tener presente en el trabajo del D.O. a los profesionales y estancias que, no estando en la estructura que establece el R.O.I., juegan un papel importante en el funcionamiento y progreso del Centro.

- Es conveniente que el trabajo del D.O. se fundamente sobre las distintas cuestiones que los órganos del Centro y los profesionales **explicitan** como preocupaciones, intereses y necesidades puesto que constituyen la base de la comunicación, del intercambio y del acuerdo entre todos ellos. Ahora bien, mucha veces existen aspectos **implícitos** que aunque no se exterioricen inciden considerablemente en las reflexiones, debates y toma de posición y decisión del profesorado. Por eso es interesante que el D.O. se preocupe en detectar esos aspectos implícitos y trabajarlos en combinación con los explícitos

- En los institutos suelen aparecer resistencias a determinadas propuestas, iniciativas y cambios que van apareciendo. Es conveniente, en la intervención del DO no insistir y “cebarse” en ellas aunque sí tenerlas en cuenta, pues de lo contrario puede representar radicalizar posiciones y colocarse en un callejón sin salida.

B) Aspectos derivados de la situación coyuntural que vive el instituto:

- La Reforma educativa y el proceso de implantación tienen una serie de efectos en el profesorado que inciden en su práctica educativa y , en consecuencia, es necesario conocer y valorar su impacto en el centro para cualquier intervención que el DO lleve a cabo

- En este último sentido el ROI ha establecido una nueva estructura en los institutos que está generando posicionamientos y actitudes diversas. Por eso es muy importante analizar las vivencias, desconciertos y consecuencias que está provocando en los centros, los órganos de nueva creación (CCP, DO, ...) y sus funciones, así como el sistema de relaciones que se establecen entre ellos.

- Conocer la historia propia del Centro y del Dpto. de Orientación es fundamental para comprender muchas de las cuestiones expuestas puesto que determinan ciertas actuaciones, resistencias y expectativas. Por ejemplo, no se olvide que las dinámicas de los centros de BUP no son las mismas que las de los de Formación Profesional.

En esta perspectiva conviene observar la cultura del centro en relación a la distribución de grupos, al establecimiento de horarios, al funcionamiento de los seminarios y departamentos, de tutorías, etc.

- Igualmente interesante resulta conocer la situación profesional de los miembros del centro en cuanto a estabilidad laboral, tiempo que llevan en el mismo, expectativas profesionales, situación presente y futura del instituto de acuerdo con el mapa escolar, etc.

Todo lo expuesto debe complementarse con una serie de cuestiones que se refieren directamente a los DO y que, aunque se relacionen con los apartados anteriores, es conveniente explicitarlas por separado.

- Realizar tareas de asesoramiento formando parte de la misma estructura a la que se debe asesorar plantea situaciones contradictorias puesto que, si bien es más fácil conocer y participar de la misma, resulta complicado mantener un cierto distanciamiento que permita objetivar las situaciones y proponer y realizar actuaciones integradoras, que contemplen la pluralidad de posicionamientos expresados en los debates y propuestas.

- En esta perspectiva, el DO debe ir encontrando el equilibrio entre las actuaciones que le conllevan tomar decisiones y realizar responsabilidades directas y las que se refieren a sus aportaciones de asesoramiento. En este último caso su intervención debe centrarse en ofrecer reflexiones sistematizadas, colaboración en la búsqueda de soluciones, etc, pero teniendo presente que los acuerdos deben llevarlos a la práctica concreta el resto de profesores y profesoras del instituto.

- Hay que considerar lo que “esperan” los demás órganos y profesionales del centro del DO. Demasiadas veces este está asociado a que, su presencia en los institutos, va a provocar la solución a innumerables problemas y situaciones. De nuevo hay que encontrar el equilibrio entre el proceder autónomo de los distintos órganos del centro y el compromiso del DO en determinadas tareas que corresponden sobre todo a otras estancias.

Es importante no sustituir en sus funciones a ningún órgano del centro y, al mismo tiempo, comprometerse en algunas actuaciones. Por ejemplo, aunque los D. didácticos deben encontrar que instrumentos son los más idóneos para recoger la información del alumnado, puede resultar conveniente que el DO ofrezca un material que les puede ser útil. En este caso, lo importante radicará en la reflexión y análisis conjunto entre DD y DO de la utilidad o no del instrumento propuesto.

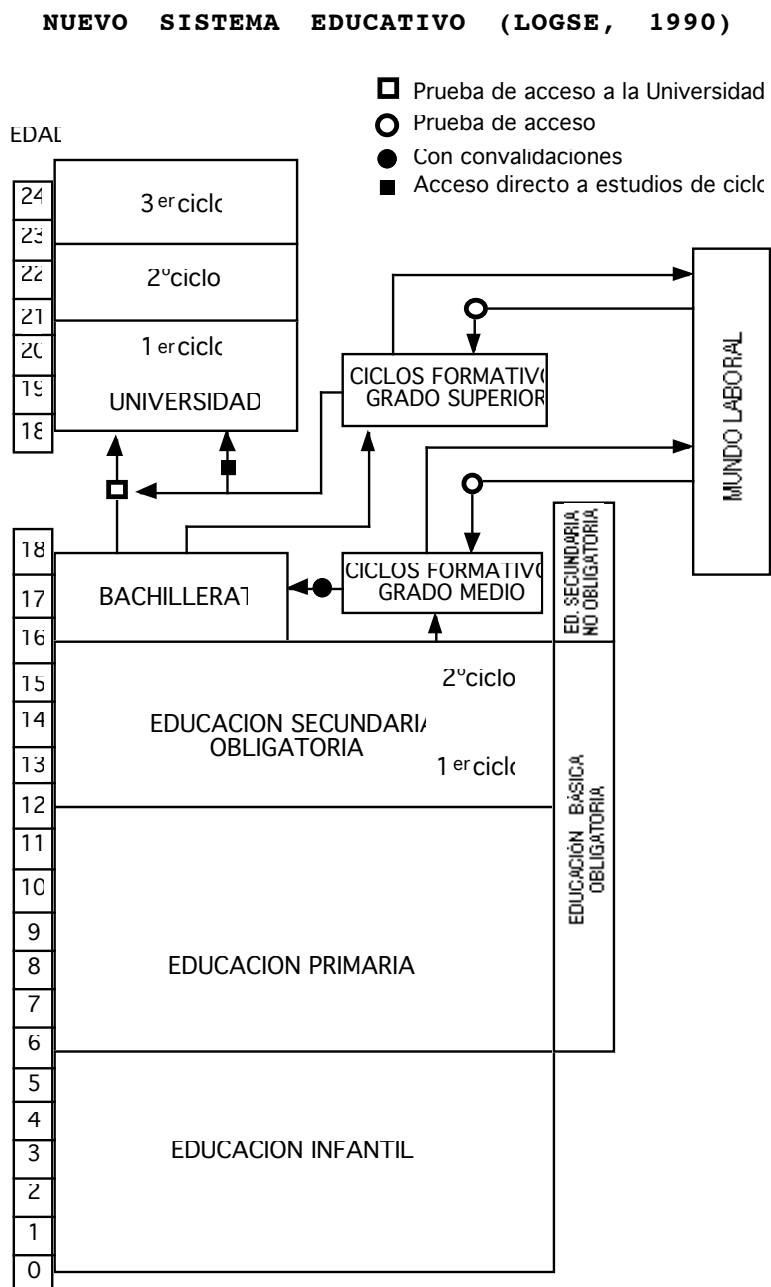
Se quiere subrayar con lo dicho que un “enrocamiento” del DO en su función, sólo “dinamizadora de procesos”, sin ofrecer propuestas e instrumentos de actuación concretos, es muy peligrosa y no aconsejable puesto que en muchas ocasiones conduce a que su intervención y actuación resulte estéril e incluso contraproducente (generando resistencias negativas) en el proceso de mejora de la práctica del centro.

-Es muy importante que la intervención del DO con los distintos órganos y profesores sea positiva, por tanto no frustrante y descalificadora. Es decir, que los diferentes profesionales no vivan que lo están haciendo mal y se culpabilicen de lo que está ocurriendo en el instituto, pues ello generaría resistencias a los cambios. La intervención del DO debe servir para levantar expectativas que permitan al profesorado y a los distintos órganos sentirse capaces de progresar y avanzar .

1.2.- Condiciones generales en que se encuentran los I.E.S.: distintas enseñanzas, alumnado de 12 a 18 años...

Hemos visto la importancia del conocimiento y comprensión de la institución escolar para poder contextualizar y ajustar la labor de asesoramiento psicopedagógico.

Desde la nueva estructura del sistema educativo (gráfico) podemos observar la complejidad de los I.E.S.



* Convivencia de diversos niveles educativos: E.S.O., Bachilleratos, Formación Profesional de Grado Medio...

* Participación de profesorado de diversa procedencia: E.G.B., E.E.M.M., Maestros de Taller...

* Equilibrio entre las características de terminal y propedéutica.

* Areas v. asignaturas. Departamentos didácticos estancos (con jefaturas designadas no pedagógicamente).

* Atendiendo a un alumnado en plena adolescencia (de 12 a 18 años).

* Con autonomía de los centros, tanto pedagógica como organizativa.

* Con una gran oferta formativa (ver gráfico).

La necesidad de adecuar el currículo de la etapa a las características del alumnado y de su entorno sociocultural, así como configurar una etapa (E.S.O.) comprensiva a la vez que diversificada, y terminal a la vez que propedéutica (currículo E.S.O.)... **hacen imprescindible un "sistema de orientación"**, integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que propicie el desarrollo personal de los alumnos y les capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional.

En general se trata de evitar algunos problemas del sistema educativo anterior, integrando lo académico y lo profesional, lo teórico y lo práctico, lo lúdico y lo trascendental, lo afectivo y lo productivo, lo personal y lo colectivo.

En esta tarea el D.O. tiene un papel importante que jugar (como un recurso más de los centros) y podrá jugarlo si su estructura, funcionamiento y funciones reales se adaptan a la opción integradora y da respuestas a las necesidades que la comunidad educativa en su conjunto va a demandar de esta instancia especializada.

1.3.- Reglamento Orgánico de Centros (R.O.C.).

Desde los principios que rigen el nuevo sistema educativo y las características de cada una de sus etapas, los centros se marcan unos objetivos que conseguir y cuentan con unas "**herramientas**" para conseguirlos: órganos de gobierno (unipersonales y colegiados), de coordinación docente, proyecto educativo (intencionalidad y fines del centro), proyectos curriculares (eje vertebrador de la actividad del I.E.S.)...

Es importante reseñar que el R.O.I. regula básicamente la estructura y funcionamiento de los I.E.S.

(gráfico C)

a) Los órganos de gobierno unipersonales forman parte del equipo directivo (art. 25 del R.O.I.) y sus competencias quedan claramente definidas en él: **director/a** (art. 30), **jefe/a de estudios** (art. 33), **secretario/a** (art. 34) o **administrador/a** (arts. 38).

b) Los órganos de gobierno colegiados son el **Consejo Escolar** (art. 21), máximo órgano de gobierno, en el que están representados democráticamente todos los sectores de la comunidad educativa.

Este órgano supervisará la actividad general del I.E.S., dando directrices para la elaboración del P.E.C., actividades complementarias, etc.; elige al director y aprueba el P.E.C., R.R.I. y P.G.A.; disciplina de alumnos; relación con otros centros; instalaciones y equipamiento; comisión económica;...

Y, por otra parte, el **Claustro** (art. 24) es el órgano de participación de los profesores en el I.E.S.. Interviene, técnicamente, en todos los aspectos pedagógicos y docentes del P.C.E., P.G.A., P.C.E.... ; ha de ser informado sobre la situación económica, relaciones con otros centros e instituciones y candidaturas a la dirección; y elige sus representantes en el consejo escolar.

c) El título III del R.O.I. se dedica a los órganos de coordinación docente y se concreta en la Orden de 29 de junio del 94. Se enumeran en el art. 40 del R.O.I.

* **La Comisión de Coordinación Pedagógica.** (Art. 54 del R.O.I. y puntos 6 a 11 de la orden de 29 de junio del 94).

Está formada por el director, jefe/s de estudios y todos los jefes de departamento. El secretario será el jefe de departamento de menor edad, y esta Comisión se reunirá al menos una vez al mes y al comienzo y final del curso.

Competencias:

- Establece directrices y coordina la elaboración del P.C.E. (Programaciones, plan de orientación y de acción tutorial, plan de evaluación...). Lo aprueba el claustro.

- Vela por el cumplimiento y evaluación del P.C.E.
- Propone al claustro la planificación de las sesiones de evaluación y calendario de exámenes o pruebas extraordinarias.
- Analiza la coherencia del P.E.C., P.C.E. y P.G.A.

*** Departamentos didácticos (Art. 49 del R.O.I.).**

Se encargan de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes, y los integran los profesores que imparten esas enseñanzas.

Las actividades del departamento inciden en varios factores esenciales para lograr la calidad de la enseñanza, (Art. 55 de la L.O.G.S.E.):

- **La formación del profesorado** (intercambio de experiencias, materiales...).
- **La programación docente** (en sus distintos niveles de concreción: D.C.B., P.C., Programación de Departamento, de área, de aula...).
- **La innovación e investigación educativa** (a través de los CPRs o convocatorias centralizadas diversas).
- **La evaluación** (búsqueda del mayor ajuste posible entre la práctica educativa y las demandas y necesidades sociales).

Competencias:

- Elaborar la programación didáctica correspondiente a las áreas, materias y módulos integrados en el departamento. (Propuestas referentes a actividades de perfeccionamiento, a la colaboración con el departamento de orientación y apoyos que requiere, y de colaboración con el departamento de actividades complementarias y extraescolares).
- Elaborar la Memoria de fin de curso. (Propuestas de modificación de algún aspecto del P.E.C., P.C.E. y Programaciones didácticas del departamento o de aula).
- Organización y realización de actividades complementarias y extraescolares.
- Organización y realización de pruebas libres o para alumnos pendientes, y resolución de reclamaciones.
- Propuesta de materias optativas, de las especialidades integradas en el departamento.
- Reuniones semanales ordinarias para la programación, análisis y evaluación del proceso de enseñanza. Con informe mensual de evaluación de la programación.

*** Departamento de Orientación** (art. 41-44 R.O.I.)

Está compuesto por un psicopedagogo, tres profesores de ámbito (socio-lingüístico, científico-técnico y del área práctica); maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, en los I.E.S. con programas de integración; y está abierto a la incorporación de un profesor de Formación y Orientación Laboral.

Con carácter general, sus funciones deben responder a una formación individualizada que propicie una educación integral; por ello, son inseparables de la función educativa y competen a todo el profesorado.

En base a esto, sus actividades se plasman en 3 ámbitos de actuación (Plan de Actividades del D.O.. BOMECE 13-Mayo-96, pags. 673-679).

* **El apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje** (medidas preventivas, de apoyo ordinario o de carácter extraordinario).

* **La acción tutorial** (elaboración del Plan de Acción Tutorial que coordinará el jefe de estudios, haciendo hincapié en la labor del tutor como coordinador del equipo docente, en la integración y seguimiento del alumnado y la relación con las familias).

* **La orientación académico-profesional** (elaboración del Plan de orientación académico-profesional que coordinará el jefe de estudios y tiene como resultado explícito, al final de la etapa, el Consejo Orientador).

Así pues, el D.O., como órgano especializado y cualificado, se convierte en el espacio institucional donde se articulan las actividades de orientación, en un sentido amplio, aunque debe recordarse que estas no son competencias exclusivas suyas: Departamentos Didácticos, CCP, Tutorías, etc., han de estar constantemente elaborando y llevando a cabo propuestas educativas ajustadas a las necesidades de los alumnos.

*** Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares** (art. 45-47 del R.O.I.).

Este departamento es el órgano encargado de promover, organizar y facilitar este tipo de actividades, siendo sus funciones:

- Elaborar el programa anual de actividades complementarias y extraescolares a partir de las propuestas de los departamentos didácticos, junta de delegados, de padres... (Plan General Anual).
- Difundir la información a toda la comunidad educativa.
- Promover, coordinar y colaborar en las actividades culturales y deportivas.
- Coordinar viajes de estudios, excursiones e intercambios.

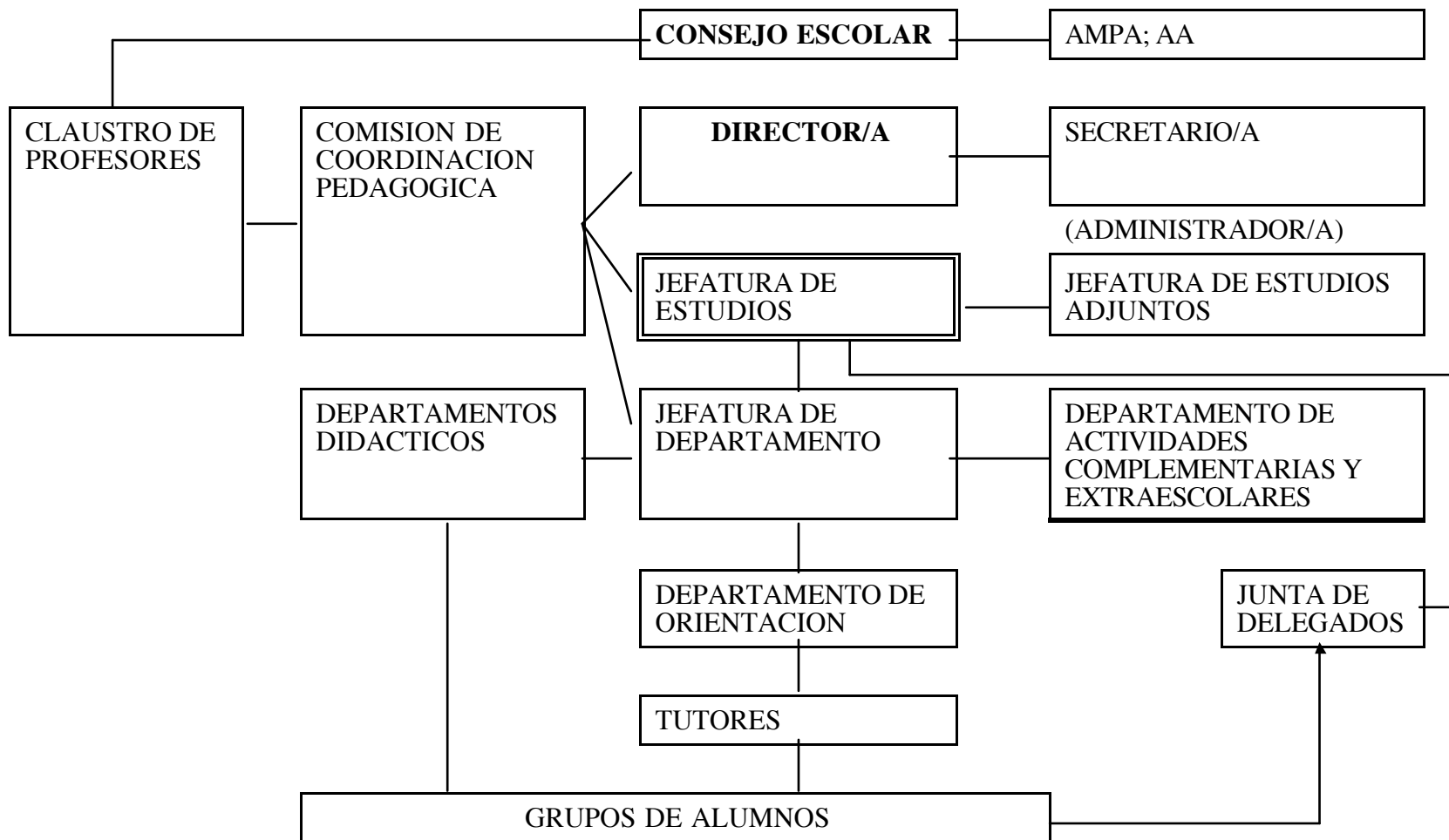
- Distribuir los recursos económicos asignados a estas actividades.
- Organizar la utilización de la Biblioteca.
- Elaborar la Memoria final.

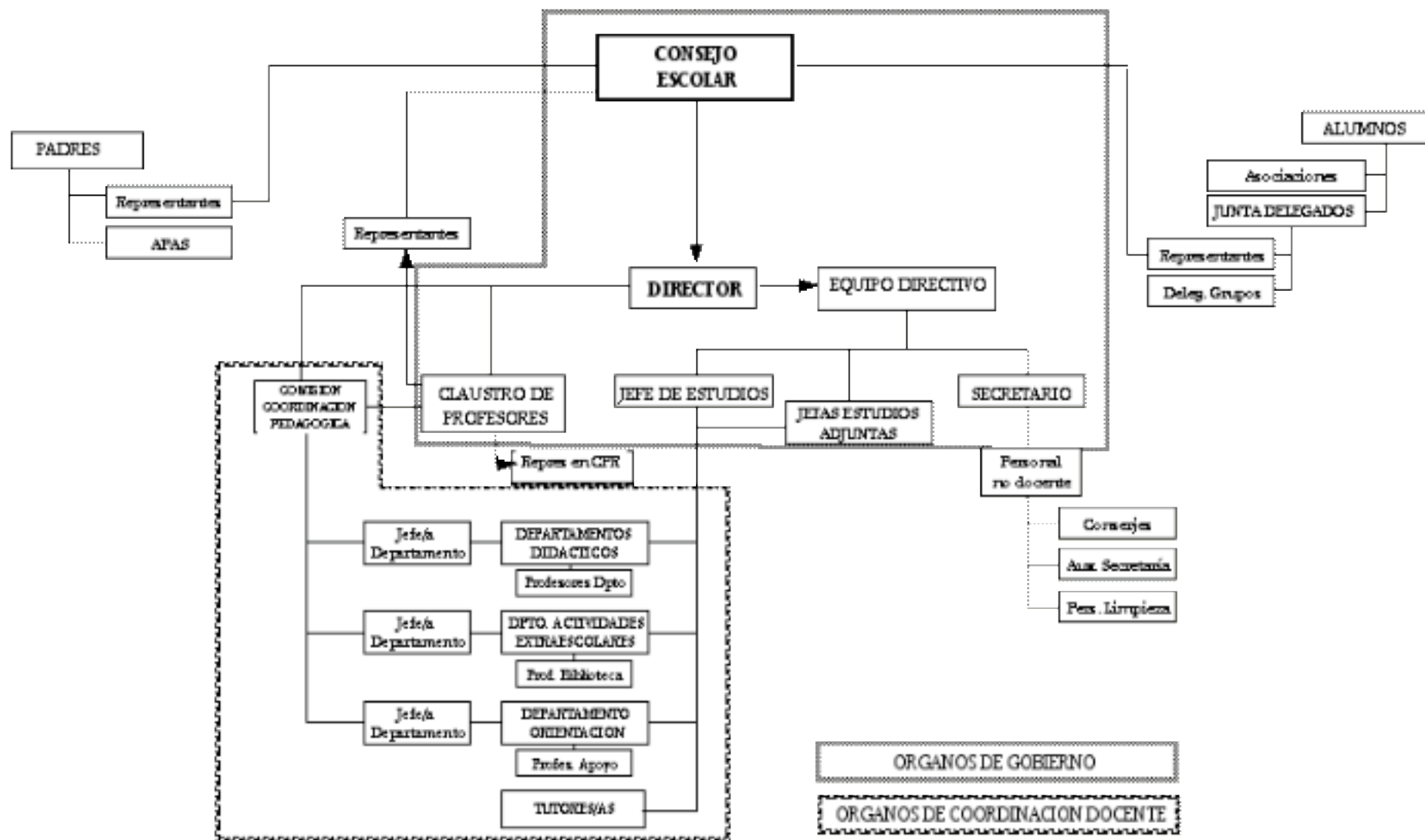
*** Tutores y juntas de profesores de grupo (Art. 56-58 del R.O.I.).**

Se designan por el director, a propuesta del jefe de estudios, con el que colabora el departamento de orientación.

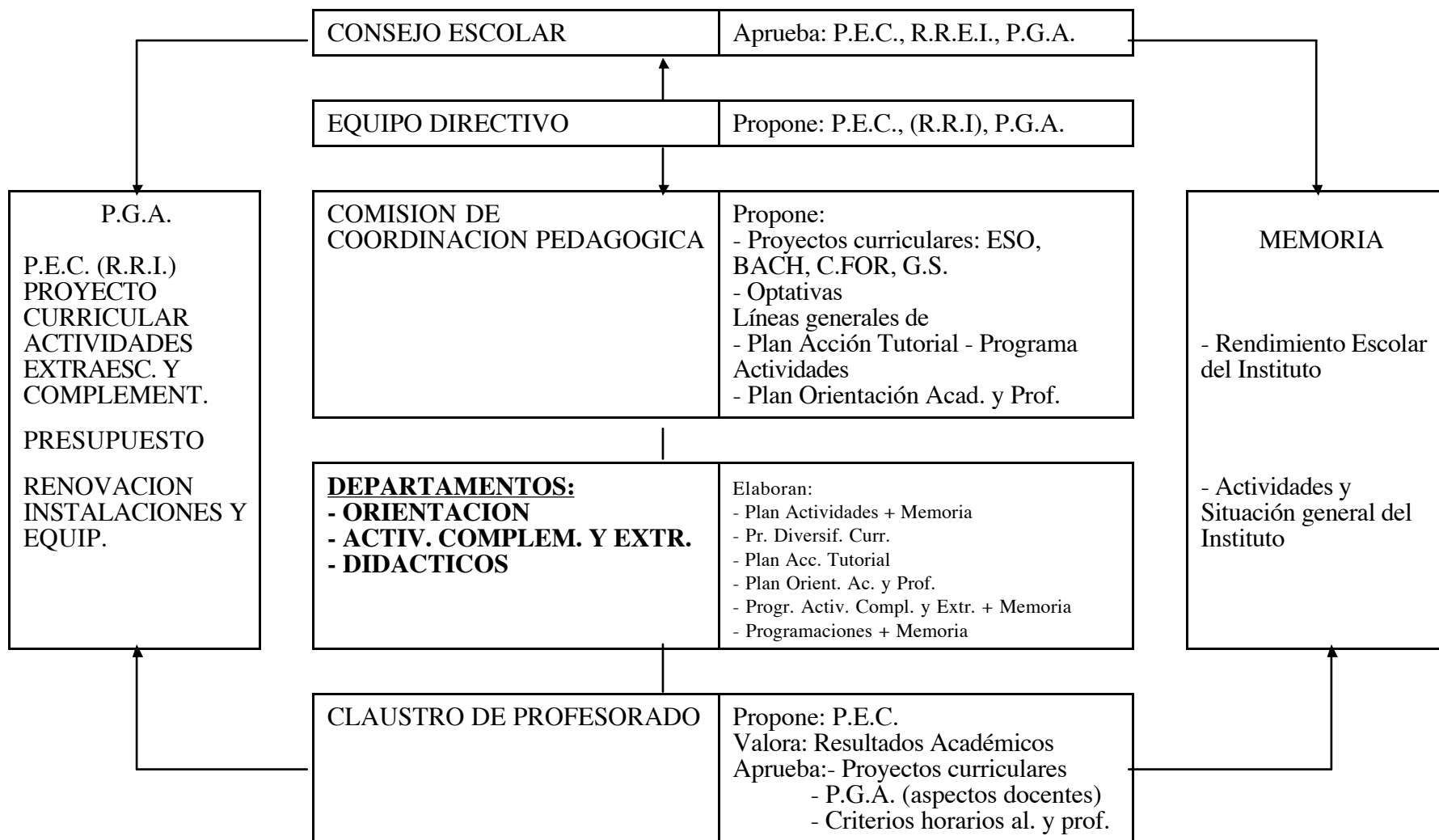
Es fundamental insistir en la potencialidad que representa que los **tutores y juntas de profesores de grupo** consten como órgano de coordinación docente puesto que solamente desarrollando tareas de coordinar actividades educativas del profesorado que interviene en un mismo grupo de alumnos (junta de profesores) la tutoría cumple su verdadera función.

ORGANIGRAMA DE UN I.E.S.





COMPETENCIAS DE LOS ORGANOS COLEGIADOS Y DIDACTICOS RELACIONADOS CON LA AUTONOMIA CURRICULAR



FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN E INTERCONEXIÓN CON OTROS ÓRGANOS DEL INSTITUTO

El DO sólo puede llevar a cabo sus funciones si relaciona sus actividades con las tareas que deben llevar a cabo los órganos de gobierno y de coordinación docente del instituto puesto que, como ya se ha dicho, las actuaciones de todos se complementan, se apoyan y se influyen mutuamente.

- A) El DO tiene que elaborar y planificar diferentes propuestas generales en el sentido de que toda actividad educativa del instituto se ajuste a la diversidad de necesidades del alumnado (desde las más habituales a las más específicas porque sólo se refieren a algunos alumnos/as). Igualmente, debe elaborar el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional.

Difícilmente esta tarea puede llevarse a cabo si el DO no ha ido recogiendo información y debatiendo con los otros órganos del centro, que no sólo tienen, en muchas ocasiones, visiones diversas y complementarias de la realidad que se aborda, sino que, además, muchos de los aspectos planificados deben concretarse por dichos órganos en programaciones y actividades concretas con el alumnado.

Efectivamente, el PCE que elabora la CCP debe incorporar los dos planes señalados y contemplar en todas sus propuestas las diferencias existentes entre el alumnado.

De la misma forma, algunas cuestiones que configuran el desarrollo de los planes y propuestas apuntadas no se pueden realizar sin la aportación del Consejo Escolar (por ejemplo, la coordinación de distintas instancias internas y externas al instituto en temas de orientación académica y profesional), de los tutores (por ejemplo, priorización y concreción de la acción tutorial para un ciclo o curso), etc.

- B) El DO realiza tareas de asesoramiento a los distintos órganos y al profesorado del centro. Debe intervenir en todo el proceso de planificación y desarrollo curricular: elaboración del PCE, de las programaciones didácticas y de aula en las que la CCP y los departamentos didácticos están plenamente implicados.

En esa perspectiva es esencial y consustancial a las funciones del DO el asesoramiento a los equipos educativos de los distintos grupos de alumnos, sobre todo en los aspectos referidos a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, para que se ajusten a las necesidades educativas del alumnado. En este proceso debe insertarse la elaboración, puesta en práctica y revisión de las adaptaciones curriculares que se consideran convenientes y que comparten profesores de área y DO.

Igualmente hay que referirse a las tareas de asesoramiento que el DO debe realizar con los equipos de tutores de ciclo o nivel educativo y con cada tutor o tutora en particular para que el seguimiento colectivo e individual de los alumnos y la orientación académica y profesional se lleven a cabo de acuerdo con lo planificado y con la realidad de cada grupo clase y alumno. El DO debe buscar conjuntamente con los tutores los criterios fundamentales de actuación, determinar las prioridades y establecer los instrumentos

válidos que hay que utilizar.

- C) Si bien al DO se le confiere la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica, ésta se define como un proceso compartido con el profesorado, alumnado, familia, etc., que debe conducir a la toma de decisiones sobre las medidas de ajuste de las actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo que, de nuevo, se requiere el trabajo cooperativo de todos los profesionales implicados: psicopedagogo/a, profesores/as, tutores/as ...
- D) El DO realiza también actuación directa con alumnos y alumnas, fundamentalmente en dos sentidos:
- El primero de ellos se refiere a intervenir directamente con los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje de forma muy variada y diversa: impartiendo las áreas específicas de los programas de Diversificación Curricular, realizando refuerzos dentro del aula o en los desdobles que se pueden realizar en alguna área, impartiendo alguna optativa específica, etc.
- El segundo se relaciona con las intervenciones que se llevan a cabo con un alumno o alumna concretos por causas diversas. Estas actuaciones se plantean como complemento y continuación de las que realizan otros profesores u órganos y sobre todo el tutor o tutora, puesto que se valora la necesidad de una intervención más especializada.
- Sea cual fuere la forma que tome la atención directa con los alumnos es indispensable la colaboración y cooperación con D. didácticos, profesores y tutores.
- E) Los miembros del DO pueden también realizar tareas docentes con los grupos ordinarios del instituto y que ello sólo se puede llevar a cabo en colaboración con los demás compañeros y en el seno de los órganos correspondientes, especialmente en los D. Didácticos.

COMPETENCIAS DE LOS COMPONENTES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN (Según R.O.I. y resolución de 25 de abril)

FUNCIONES R.O.I.	PSICO-PEDAGOGIA	APOYO A LOS ÁMBITOS	PED. TERAPEUTICA/ AUDICIÓN Y LENGUAJE	FORM. Y ORIENT. LABORAL
	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)
a) Formular propuestas al Equipo Directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del PEC y a la PGA				
b) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, y en colaboración con los tutores, las propuestas de la organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la CCP para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.	a) <u>Coordinar la planificación y el desarrollo</u> de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de ESO y Bachillerato y contribuir a su desarrollo			
c) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en o que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.				
d) Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, y elevar una memoria al Consejo Escolar sobre su		f) Prof Técnico Área Práctica Colaborar en la planificación y desarrollo de actividades del plan de		a) Colaborar con los tutores y con el profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía en la realización de las actividades de información y

<p>funcionamiento al final del curso.</p>		<p>orientación académica y profesional,</p>	<p>orientación profesional dirigidas a los alumnos de ESO y Bachillerato. b) Coordinar y realizar, en su caso, las actividades de orientación profesional dirigidas al alumnado de los ciclos formativos de FP y de los programas de garantía social, y apoyar a los tutores en la realización de aquellos que les corresponda, especialmente en las relacionadas con el seguimiento de los módulos de formación en centros de trabajo</p>
---	--	---	---

FUNCIONES R.O.I.	PSICO-PEDAGOGIA	APOYO A LOS ÁMBITOS	PEDAGOGIA TERAPEUTICA/ AUDICION Y LENGUAJE	FORM. Y ORIENT. LABORAL
	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)	Competencias (resol.)
e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales y elevarla a la CCP para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.			b) Elaborar, conjuntamente con los correspondientes departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los ACNEEs. b)	
f) Colaborar con el profesorado del instituto, bajo la dirección del Jefe de estudios, en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los ACNEEs y los que sigan programas de diversificación.	c) Colaborar en la detección y prevención de problemas de aprendizaje e) Participar en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los ACNEEs y los que sigan programas de diversificación, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de profesores.	b) Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje c) Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los ACNEEs. En estos casos los apoyos específicos que fueran necesarios se realizarán en colaboración con el profesorado de P.T. y A.L. e) Participar, en colaboración con los departamentos didácticos, en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en ESO, FP específica y programas	a) Colaborar con los DD didácticos y las Juntas de profesores en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los ACNEEs, en situación de desventaja social, o bien a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. c) Realizar las actividades educativas de apoyo para los ACNEEs, para alumnos que sigan programas específicos de compensación educativa, o bien para aquellos que presenten problemas de aprendizaje, bien directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los D. didácticos, cuando la especificidad de los	

		de garantía social	contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.	
g) Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa, prevista en el artículo 13 del RD 1007/ 1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.	d) Coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico			
h) Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados, de acuerdo con las normas que se dicten al efecto y con lo previsto en los artículos 13 y 14 del R.D. 1007/1991, de 14 de junio y los artículos 5 y 6 del R.D. 1701/1991 de 29 de noviembre.		f) Prof Técnico Área Práctica Planificación y desarrollo de las materias de iniciación profesional		

FUNCIONES R.O.I.	PSICO-PEDAGOGIA	APOYO A LOS ÁMBITOS	PEDAGOGIA TERAPEUTICA/ AUDICION Y LENGUAJE	FORM. Y ORIENT. LABORAL
	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)	Competencias (resolución)
i) Participar en la elaboración del consejo orientador que , sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de formularse según lo establecido en el artículo 15.2 del R.D. 1007/1991, de 15 de junio, al término de la educación secundaria obligatoria.	g) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos/as al término de la ESO y de los programas de Garantía Social	d) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse al término de la ESO, para los alumnos/as que hayan atendido directamente	d) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la ESO, para los ACNEEs, los alumnos que sigan programas específicos de compensación educativa o que presenten problemas de aprendizaje.	a) Colaborar con los tutores y con el profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía en la elaboración del Consejo Orientador al término de la ESO y de los programas de garantía social
j) Formular propuestas a la CCP sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.	b) Asesorar a la CCP proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención a la diversidad en los elementos constitutivos de los proyectos curriculares			
k) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros				
l) Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente				
m) En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras				

administraciones o instituciones competentes en la materia.				
ñ) Elaborar el plan de actividades de departamento y, al final del curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo				
	f) Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación curricular y asesorar a los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes	a) Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular en colaboración con los departamentos didácticos y las juntas de profesores	e) En el caso del profesorado de apoyo del programa de compensación de desigualdades, colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes	

Funciones del Jefe del Departamento de Orientación (según R.O.I.)

FUNCIONES	TAREAS PARA SU DESARROLLO
a) Colaborar en la elaboración del proyecto curricular de etapa.	
b) Redactar el plan de actividades de Departamento y la memoria final de curso.	
c) Dirigir y coordinar las actividades del Departamento.	
d) Dar a los alumnos información relativa a las actividades del Departamento.	
e) Coordinar la organización de espacios e instalaciones, adquirir el material y el equipamiento específico asignado al departamento y velar por su mantenimiento.	

3.2. El trabajo en grupo y con grupos es una necesidad habitual en los Centros educativos y en el caso que nos ocupa, es un funcionamiento que se debe promocionar y asegurar, dado el carácter colaborativo que supone desarrollar la orientación en el Instituto, y la propia estructura organizativa de éste:

- Los miembros del departamento de Orientación han de hacer propuestas comunes como tal departamento.
- Para planificar y desarrollar sus actividades han de relacionarse con otros grupos de trabajo, formalmente (o no) constituidos.

La experiencia de trabajar en grupo o en equipo, supone un aprendizaje y una acomodación, en parte, a las situaciones novedosas que se plantean; depende de factores como la composición del grupo, perfiles profesionales y su competencia, características personales de sus miembros, necesidades que ha de satisfacer... (por ejemplo, cada uno de sus miembros puede conocer bien cómo trabajar en equipo y esto, aunque ayuda, no asegura que inmediatamente se funcione como tal y se pueda ofrecer un planteamiento común).

En cualquier caso, es conocido que trabajar en equipo tiene aspectos positivos y negativos. Algunos aspectos positivos son:

- Amplía la posibilidad de ser reconocidos y ello es gratificante.
- Permite compartir responsabilidades.
- Facilita situaciones de aprendizaje, por lo que supone de intercambio de conocimientos, experiencia y perspectivas.
- Completa y puede enriquecer las acciones individuales.

Por otro lado, algunos aspectos negativos:

- Supone ceder en algunas posiciones.
- En ocasiones lleva más tiempo realizar una tarea.
- Es más complejo que el trabajo individual.

Conocer y valorar ambos aspectos es un buen punto de partida para vivir mejor la experiencia intergrupala e intragrupal, así como para favorecer la acción sobre ella y lograr condiciones deseables de funcionamiento.

El organizador básico que configura un grupo de trabajo es la tarea que deben realizar y la relación que ésta mantiene respecto a las necesidades y objetivos que se han de satisfacer y lograr. (Es decir, si es pertinente o no).

En este sentido, podemos recordar dos definiciones de grupos/equipos de trabajo a las que se adecúan las condiciones de los D.O.: (Valorar si es adecuado incluirlas y analizarlas con los participantes)

- "Es un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de espacio y tiempo

y articuladas por su mutua representación interna, se propone en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles". (Pichón-Rivière).

- "Conjunto de profesionales diferentes enfrentados a un objetivo común, igualados en el momento de hacer aportaciones, pero diferenciados en el tipo de información e intervención que pueden hacer, y capacitados para reorganizar sus actuaciones de acuerdo con las características y particularidades del problema". (José María Rueda).

Algunas características relevantes de los grupos de trabajo:

- 1) Se manifiestan como una totalidad y lo que producen no es exactamente igual a la suma de lo que produce cada uno de sus miembros. Lo que resulta y ocurre se debe a sus componentes, pero fundamentalmente surge de las interacciones entre ellos.
- 2) Fruto de las interacciones entre los miembros del Departamento se va generando la cohesión grupal. Está potenciada, fundamentalmente cuando:
 - se comparten los objetivos y la necesidad de lograrlos.
 - se establecen relaciones de cooperación.
 - las tareas son significativas desde un punto de vista personal y consideradas pertinentes en relación a los objetivos.
 - los componentes perciben los logros que van alcanzando, ya que supone el reconocimiento y gratificación a las aportaciones individuales.
- 3) El departamento de Orientación, como grupo de trabajo, actúa en un contexto cuyas variables, no sólo de espacio y tiempo, le van a determinar. Fundamentalmente el D.O. se constituye para dar respuesta a unas necesidades de la organización en la que se inserta.
- 4) Un grupo de trabajo funciona como un sistema abierto: cuando se nutre del contexto y actúa sobre él.
- 5) Un grupo de trabajo se crea y no es una realidad estática. Se va construyendo y evoluciona en función de las exigencias de la tarea y de las decisiones que se van tomando. Los objetivos se van haciendo grupales y se va construyendo un marco conceptual común, que no supone renunciar al propio (se configuran un lenguaje y esquemas comunes), sino compartirlo.
- 6) El grupo de trabajo tiene unos "recursos energéticos" que hacen referencia a los esfuerzos que realiza por desarrollar la tarea y lograr los objetivos, así como para mantener las relaciones entre sus miembros. En los grupos de trabajo (no son grupos primarios) los esfuerzos han de dirigirse a la realización de la tarea, aunque en un principio y en momentos determinados (posibles conflictos) se centren más en mantener la cohesión del grupo (se expresan menos los planteamientos individuales, se cede más fácilmente en los enfrentamientos...). Ambas son importantes y aseguran la producción.

- 7) En todo grupo de trabajo existe una normativa interna, más o menos explícita que afecta a la organización del grupo y a la relación con los otros (en el contexto). El funcionamiento del grupo se facilita cuanto más clara, explícita y consensuada es la normativa interna.

Obstáculos que dificultan un buen funcionamiento de los grupos de trabajo

Existen una serie de **obstáculos** que dificultan un buen funcionamiento de los grupos de trabajo. Algunos son coyunturales, en cuanto a que se derivan de las condiciones en que tienen que desarrollar la tarea (un departamento de Orientación incompleto, sometido a cambios cada año en su composición, el "mandato" -funciones que se le encargan- es imposible, las demandas son difíciles, pocos recursos, novedad de su constitución, poca experiencia...). Otros corresponden directamente a su funcionamiento interno, independientemente de las condiciones en que sucedan:

- No reconocer las diferencias entre los miembros (de experiencia, de formación, de conocimientos...). Esta situación perturba tanto al individuo, ya que éste no ve reconocidas sus habilidades, como al grupo que deja de aprovechar las posibilidades y recursos que tiene.
- No aceptar la igualdad de todos los miembros para hacer aportaciones. En ocasiones se idealiza o magnifican determinadas profesiones (no profesionales) y ello impide que se utilicen o desplieguen los recursos de otras y que se aborden los temas de forma complementaria.
- Emplear de forma rígida la normativa interna y no aceptar la flexibilidad jerárquica o del sistema de autoridad. Son las situaciones en que se asignan roles de coordinación y supervisión a determinado/s miembro/s del grupo pero no se le proporcionan los medios e instrumentos para garantizar tal gestión; o se cuestiona (y se alude a la normativa) continuamente la "autonomía" de los miembros para establecer coordinaciones que serían pertinentes para el logro de los objetivos y cumplimiento de las tareas; no asumir corresponsabilidad en las tareas...
- La falta de comunicación, donde se produce confusión terminológica y aparecen los malentendidos. Las actuaciones de este tipo en el proceso de comunicación aluden generalmente a dificultades para hacer una lectura multifacética de las situaciones, para buscar los diferentes significados que tienen algunos términos o aceptar que se pueden usar distintos conceptos para referirse a lo mismo.
- Establecer límites rígidos y con carácter "universal" entre las distintas profesiones que coinciden en el grupo de trabajo, en lugar de revisarlos y establecerlos con respecto a cada situación concreta que se aborda.
- No valorar o considerar en toda su importancia el tiempo dedicado a la reflexión grupal. Ello supone dificultades sobre todo para la toma de decisiones y para la construcción del marco conceptual compartido.

*** Dimensiones e indicadores para analizar el funcionamiento de los grupos de trabajo.**

1.- Ya es un buen indicador del funcionamiento grupal, la forma en que se resuelven los obstáculos señalados anteriormente.

2.- Grado en que es explícita la normativa interna para regular las relaciones internas del Departamento y con los distintos colectivos del instituto (órganos de coordinación docente, alumnos, familias...)

Es fundamental consensuar dicha normativa con el criterio que sea lo suficientemente flexible que permita adecuaciones diversas y por tanto permita pluralidad de expresiones en los diferentes miembros. La normativa no debe ser rígida pero sí señalar las grandes líneas que han de seguir las actuaciones del DO.

3.- Adjudicación de Roles:

Los distintos roles que se establezcan han de complementarse, evitando solapamiento de funciones que sólo provocarían disfunciones y problemas en el funcionamiento y actuaciones. En el caso que una determinada tarea la lleven a cabo distintas personas, debe explicitarse (por ejemplo prepara una reunión, etc.)

4.- Procesos de Comunicación:

Es fundamental que la comunicación se base en el diálogo compartido entre los distintos componentes del DO, evitando el monólogo de cada uno de sus miembros, los malentendidos, e incluso actitudes de no escuchar a los compañeros.

5.- Toma de Decisiones:

Las decisiones han de tomarse por consenso, lo cual requiere tener información valiosa y analizar las ventajas y desventajas de las mismas. Los acuerdos rápidos y por votación no son los más adecuados

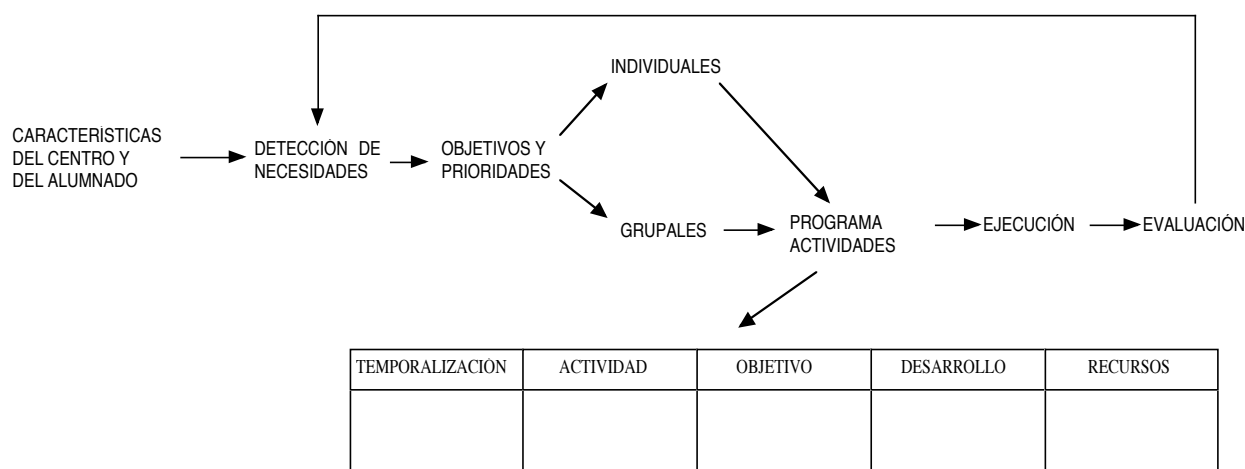
6.- Grado y forma en que articulan Necesidades-Objetivos-Tareas.

La relación que se establece entre estos tres aspectos ha de ser coherente.

4.- ASPECTOS MÁS RELEVANTES PARA QUE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN ELABORE Y DESARROLLE DISTINTOS PLANES DE ACTUACIÓN.

Características de un Programa de Orientación	
Formales	<ul style="list-style-type: none"> • Escrito, claro y conciso • Sistemático • Contextualizado en la realidad del centro • Reflejo de las necesidades del alumnado • Realista • Operativo • Práctico • Completo (actuaciones, responsables, recursos, coordinación)
Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible • Fruto de la participación de los implicados • Respetuoso con el PEC y con las directrices de la CCP • Que delimite las necesidades de coordinación en los distintos niveles de actuación • Evaluable

FASES DE LA ELABORACION DEL PLAN DE ACTIVIDADES



POSIBLE GUIÓN PARA UN PLAN DE ACTIVIDADES

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS PARA EL CURSO

3. PRINCIPIOS QUE REGIRÁN LA INTERVENCIÓN

4. RECURSOS PARA LLEVAR A CABO LA PLANIFICACIÓN

- 4.1. Personales
- 4.2. Materiales
- 4.3. Funcionales

5. EVALUACIÓN DEL PLAN

6. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

6.1. Apoyo al Plan de Acción Tutorial

- 6.1.1. Objetivos
- 6.1.2. Actuaciones
 - Actividades, temporalización y responsables

6.2. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional

- 6.2.1. Objetivos
- 6.2.2. Actuaciones
 - Actividades, temporalización y responsables

6.3. Apoyo a los procesos de Enseñanza y aprendizaje

- 6.3.1. Objetivos
- 6.3.2. Actuaciones
 - Actividades, temporalización y responsables

POSIBLE GUIÓN PARA EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

1. PRINCIPIOS GENERALES DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL INSTITUTO
2. OBJETIVOS GENERALES DE LA ACCIÓN TUTORIAL PARA LA ETAPA
3. COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL P.A.T.
 - 3.1. Criterios generales
 - 3.2. Reuniones de coordinación de tutores
 - 3.3. Seguimiento y evaluación del Plan
4. DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES RESPECTO A LA ACCIÓN TUTORIAL
 - 4.1. Funciones de los tutores y tutoras
 - 4.2. Funciones de la Jefatura de estudios
 - 4.3. Funciones del Departamento de orientación
 - 4.4. Responsabilidades de todo el profesorado en la acción tutorial
5. ÁMBITOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA ESO
 - 5.1. LA coordinación del equipo docente
 - 5.2. La atención individual a los alumnos
 - 5.3. La Comunicación con las familias
 - 5.4. LA ACCIÓN TUTORIAL CON EL GRUPO DE ALUMNOS
 - 5.2.1. *Contenidos de la tutoría grupal*
 - 5.2.2. *Líneas prioritarias de actuación para cada curso*
 - 5.2.3. *Actuaciones que se desarrollan (tareas, responsables y temporalización)*

POSIBLE GUIÓN PARA EL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

1. PRINCIPIOS GENERALES
2. COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN
3. LÍNEAS DE ACTUACIÓN COMUNES A TODOS LOS CURSOS
 - 3.1. Desarrollo de las capacidades implicadas en la toma de decisiones
 - 3.2. Conocimiento de las distintas opciones educativas y profesionales relacionadas con la etapa.
 - 3.3. Contacto con el mundo del trabajo
4. ACTUACIONES ESPECÍFICAS PARA 3º de E.S.O.
 - 4.1. Actividades que se desarrollan dentro del Plan de Acción Tutorial
 - 4.2. Actividades que realiza el departamento de Orientación
5. ACTUACIONES ESPECÍFICAS PARA 4º de E.S.O.
 - 5.1. Actividades que se desarrollan dentro del Plan de Acción Tutorial
 - 5.2. Actividades que realiza el Departamento de Orientación
6. EL CONSEJO ORIENTADOR AL TÉRMINO DE LA ETAPA
 - 6.1. Principios generales
 - 6.2. Apartados del Consejo Orientador
 - 6.3. Proceso de elaboración
 6. 4. Forma de entrega

DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

En las instrucciones de 30 de abril de 1996 (BOMECA de 13 de mayo) de la Dirección General de Renovación Pedagógica se establecen tres ámbitos en los que situar las actividades de orientación: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional y la acción tutorial.

Hay que considerar la atención a la diversidad como el eje que unifica estos tres ámbitos y las diferentes actividades y tareas que los D.O. llevan a cabo en el instituto, dado que aquellos y éstas deben contribuir a asegurar una respuesta educativa más ajustada a las diferentes capacidades, motivaciones e intereses del alumnado de esta etapa.

Ello es así porque el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje debe referirse tanto a las actividades pedagógicas de carácter más ordinario como a las más específicas que todo el instituto como institución y profesor o profesora en particular han de realizar para que TODO el alumnado aprenda más y mejor.

Por eso las actuaciones del D.O. deben referirse al proceso de elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de los Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares, Programaciones Didácticas y adaptaciones curriculares.

De la misma manera las actividades que se generan de la puesta en marcha del Plan de Orientación Académica y profesional han de facilitar que TODOS los alumnos y alumnas conozcan sus posibilidades, motivaciones e intereses que les permita tomar las decisiones precisas en relación a su futuro académico y profesional.

Al mismo tiempo la acción tutorial contribuirá a asegurar que TODO el alumnado se inserte en la dinámica institucional y organizativa del instituto (y por eso éste debe asumir las diferentes sensibilidades de los alumnos) y al seguimiento y "acompañamiento" individualizado de su proceso de enseñanza y aprendizaje (y por eso debe asegurarse la coherencia y coordinación de la acción educativa del profesorado de un mismo grupo de alumnos).

Así, pues, la atención educativa a la diversidad del alumnado será el eje organizador de las distintas funciones y actividades que lleve a cabo el D.O.

I.- APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Actuaciones:

- a) preventivas y ordinarias.
- b) de carácter extraordinario que TODO el profesorado debe llevar a cabo para mejorar el proceso de ens/apr. de TODOS los alumnos.

1. Actividades de elaboración, aplicación seguimiento y evaluación de P.C.E. y de las Programaciones incluidas en aquél

1.1.- Asesorar a la CCP y D. Didácticos en los aspectos Psicopedagógicos de los PCE y Programaciones Didácticas

1.2.- Elaborar las propuestas de medidas específicas de atención a la diversidad

- 1.1.1. Adecuación O.G.
- 1.1.2. Secuenciación y Organización de contenidos
- 1.1.3. Criterios y procedimientos para la evaluación de aprendizajes
- 1.1.4. Decisiones sobre metodología didáctica
- 1.1.5. Criterios y procedimientos de promoción
- 1.1.6. Determinación de la optatividad
- 1.1.7. Materiales y recursos didácticos
- 1.1.8. Incorporación Temas Transversales
- 1.1.9. Criterios para evaluar y revisar los procesos de ens. y práctica del profesor
- 1.2.1. De carácter "ordinario":
 - grupos flexibles
 - recuperaciones/refuerzos
 - desdobles
 - profundizaciones, etc.
- 1.2.2. De carácter "extraordinario":
 - criterios y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares individualizadas.
 - Programas de Diversificación curricular

Esta tarea de apoyo y asesoramiento a la CCP debe hacerse

a) desde la perspectiva de la concepción psicopedagógica que sustenta la Reforma y del proceso de enseñanza y aprendizaje

b) desde el modelo de asesoramiento colaborativo

c) que las decisiones adoptadas tengan en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones.

Los DO (según Reglamento Orgánico) deben elaborar estas propuestas y elevarlas a la CCP para su discusión e inclusión en el PCE.

- será procesual que incluye seguimiento, aplicación, evaluación y revisión

- Plantearlas como continuo de lo dicho en el punto 1.1.

2. Actividades relacionadas con la detección y evaluación Psicopedagógica del alumnado con fuertes dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales.

3. Actividades relacionadas con el desarrollo y puesta en práctica de las medidas específicas de atención a la diversidad.

- Apoyo al profesor a la atención de n.e.e.
- Actividades con alumnos con dificultades
- Participación en actividades de refuerzo, recepción, profundización
- Participación en los programas de Diversificación curricular.

**II.- PLAN DE
ORIENTACION
ACADEMICA Y
PROFESIONAL**

**1. Presente en el proceso de
desarrollo curricular**

- 1.1.- En el Proyecto Educativo y Curricular y en las Programaciones de Aula
- 1.2.- En los órganos de gobierno y de Coordinación docente

**2. Ambitos en el que se
desarrolla**

- 2.1.- En el seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje
- 2.2.- En la tutoría de grupo
- 2.3.- En el seguimiento individual con el alumno o alumna
- 2.4.- En el diálogo con la familia
- 2.5.- En las actividades específicas generales a nivel del instituto.

**3. En la elaboración del
Consejo Orientador**

**III.- PLAN DE
ACCION
TUTORIAL**

**1. Presente en el proceso de
desarrollo curricular**

- 1.1.- En el Proyecto Educativo y Curricular y en las Programaciones de Aula
- 1.2.- En los órganos de Gobierno y de coordinación docente

2. Ambitos de actuación

- 2.1.- En el seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje
- 2.2.- En los procesos de inserción y participación del alumnado en la dinámica del instituto
- 2.3.- En la coordinación de tutores y tutoras de ciclo y/o nivel educativo
- 2.4.- En el seguimiento individual con el alumno y alumna
- 2.5.- En el seguimiento con la familia
- 2.6.- En los procesos de la Orientación Académica y Profesional del alumnado.

III.- APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ATENCION A LA DIVERSIDAD.

1.- Comprensividad, diversidad y educación especial en la LOGSE.

1.1. Conceptos básicos.

* El concepto de escuela comprensiva emerge contrapuesto al de escuela selectiva. Aquella pretende "ofrecer una cultura común a la que tengan acceso todos los ciudadanos".

El modelo de escuela comprensiva adoptado en la LOGSE **supone aceptar la existencia de un currículo común para toda la población escolar como forma de acceso a la cultura y ampliar el período de escolarización, retrasando así el momento en que los alumnos han de tomar decisiones sobre itinerarios académicos alternativos.** Un modelo de escuela comprensiva entiende también que **la diversidad es la conformación natural de los grupos de alumnos y asume el reto de elaborar respuestas educativas diferenciadas y ajustadas a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.**

Así, en lo esencial, ofrece un mismo currículo básico, unas experiencias y oportunidades educativas y de aprendizaje para todos y todas dentro de una misma institución escolar.

* Una opción de escuela comprensiva, al admitir a todos los ciudadanos y ciudadanas de las edades correspondientes, lleva como consecuencia respetar las diferencias.

Así, **la diversidad** (en lo educativo y en el marco curricular de la Reforma) **es la expresión de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes, que proceden de las diversas capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas, que se han originado en el continuo de los intercambios socioculturales.**

De lo anterior se deduce **una estrecha vinculación entre comprensividad y diversidad.** Una vez **decidido el currículo común para todos los alumnos es preciso ofrecer estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje ajustadas a la diversidad de necesidades educativas.** "...Emerge, de esta manera, una visión de la escuela particularmente atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva una concepción de escuela que responda diferencialmente a la diversidad presente en todo el grupo humano..."

* La educación especial debe contemplarse en el marco de la diversidad, es decir en el respeto por las diferencias.

Por ello se puede afirmar que, por una parte, la diversidad existente en un instituto no puede reducirse a la educación especial y por otra que la educación especial presente debe enmarcarse dentro de la atención a la diversidad.

En ese continuo de diversidad se encuentran alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades para aprender que las de sus compañeros y compañeras de su misma edad, ya sea por unas causas u otras, y por eso, para compensar su situación requerirán actuaciones educativas más específicas.

Como consecuencia de lo expuesto se puede afirmar que la educación escolar deberá

buscar el equilibrio entre **comprensividad** (objetivo de asegurar que todos los alumnos y alumnas alcancen unos aprendizajes que se consideran fundamentales para su desarrollo y socialización y **diversidad** (la necesidad de respetar las naturales diferencias de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado en esta etapa).

1.2.- Compendio normativo: la LOGSE y otras normas.

Es importante conocer qué propuestas realiza la normativa en relación a los términos que se están abordando pues ella ha de ser referente para la actuación de los D.O. dado que estos están al servicio de los centros educativos y además es imprescindible que no existan dudas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

A) LOGSE

* **En el preámbulo** se dice: "este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación... con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa".

* Art. 2.3. a): se aborda el principio de atención personalizada.

* Art. 5 y 6: en estos artículos se abordan conceptos como;

- que la LOGSE garantizará un período formativo común para todos los ciudadanos como la mejor forma de que éstos accedan a la cultura.

- se desarrollará, en los mismos centros educativos, un mismo currículo básico para todos y todas.

- se asegurarán oportunidades de aprendizaje para todos

- se retrasará al máximo la selección del alumnado en vías distintas de formación mediante el desarrollo de formación diversificada.

* Art. 20.4; 21; y 22 se refieren a aspectos de atención a la diversidad.

B) Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas: 1006/91 y 1007/91 de 14 de junio (BOE de 26 -6 - 91).

C) Real Decreto para la Educación Especial.

1.3 La ESO: enseñanza comprensiva, básica y obligatoria. Algunas consecuencias que genera en

los institutos.

Así pues, la enseñanza secundaria, a diferencia de la actual enseñanzas medias, es BASICA Y COMUN para todos los ciudadanos y ciudadanas que debe asegurar una cultura que contribuya a la socialización de todo el alumnado.

Por ello el currículo debe tener en cuenta las diferentes culturas de los alumnos tanto en sentido socioantropológico como en considerar las distintas sensibilidades y expectativas que el alumnado y sus familias manifiestan respecto a la cultura y a la propia educación escolar.

Desde esa perspectiva la oferta educativa no debe ser elitista, dirigida a ciertos grupos sociales o a determinadas maneras de proceder y "comportarse", como en cierta forma lo era hasta ahora, sino integradora que permita ofrecer las mismas posibilidades de formación y, en lo básico, las mismas experiencias educativas para todos y todas.

Con más motivo, si cabe, la enseñanza debe adaptarse a todo el espectro de las características del alumnado y no al revés, como parecía que fuese hasta ahora tanto en BUP como en FP. por eso deberá existir flexibilidad de objetivos, de contenidos, de didácticas y metodologías...

Ante esto se debe tomar conciencia del cambio tan profundo que se da a la enseñanza secundaria en la LOGSE radicalmente diferente, y en muchos aspectos opuesta, a las EEMM de la LGE de 1970 y, que precisamente por ello, va a resultar difícil abrirse paso si no se toman medidas administrativas de apoyo de todo tipo y, junto a ello, se modifican algunas formas de proceder del profesorado.

2.- Concepto de diversidad y atención educativa a la diversidad.

Resulta así necesario tomar en consideración, en relación con el propio principio de comprensividad, el principio de atención a la diversidad como expresión de un modelo de enseñanza personalizada y, por tanto, adaptativa, entendida ésta como un conjunto de intervenciones educativas que, desde una oferta curricular básicamente común, ofrecen respuestas diferenciadas, es decir, ajustadas a las características individuales de los alumnos y alumnas.

La calidad de la enseñanza se refiere a la capacidad que tiene el sistema educativo para ofrecer y proponer un diseño y una práctica educativa adecuados a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de **todos** los alumnos y alumnas. Este principio básico impregna todos los planteamientos y las propuestas que configuran la actual reforma educativa, siendo por tanto de aplicación tanto al alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales, como al alumnado motivado, sin dificultades de aprendizaje y sin necesidades educativas especiales.

La atención a la diversidad no es, por tanto, un añadido o complemento a los planteamientos generales de la actual reforma educativa, sino uno de sus elementos nucleares. Sin él, y sin su adecuada concreción en la práctica docente, los objetivos de la reforma quedarían

sustancialmente mermados. Para una mejor comprensión del concepto de atención a la diversidad y de las diferentes estrategias y vías previstas para su puesta en práctica, conviene subrayar algunos componentes de este concepto.

En primer lugar, el concepto de atención a la diversidad remite al viejo ideal de una enseñanza individualizada o personalizada, lo cual implica tanto tener en cuenta las características individuales de los alumnos y alumnas, como adoptar las estrategias y actuaciones educativas más adecuadas en cada caso.

En segundo lugar, la cantidad y la calidad de los aprendizajes que puede llevar a cabo un alumno o alumna en una situación determinada dependen tanto de las características referidas a sus capacidades cognitivas y de los conocimientos que tiene en ese momento concreto como de sus intereses y motivaciones. Ninguno de estos factores aisladamente explica lo que el alumnado es capaz de aprender. Sólo la interacción de los tres en una situación educativa concreta permite interpretar y comprender el comportamiento educativo de alumnos y alumnas. Por eso, las diferentes actuaciones que se diseñen para la atención a la diversidad deberán contemplar simultáneamente las capacidades, los intereses y las motivaciones del alumnado.

En tercer lugar, la comprensión del comportamiento de los alumnos en una situación de aprendizaje escolar exige tener en cuenta la interacción que se da entre sus características individuales y las condiciones en que se desarrolla su escolaridad. El grado de ajuste que se produzca entre estos dos aspectos será lo que facilite o no los aprendizajes del alumnado, de tal forma que la explicación de la cantidad y calidad de los mismos no debe buscarse en las características individuales ni en las situaciones educativas de forma aislada. El concepto de atención a la diversidad pone el énfasis en la voluntad de buscar propuestas que permitan el mayor grado posible de ajuste entre, por una parte, la capacidad de aprendizaje de los alumnos y alumnas -considerando sus capacidades, sus intereses y sus motivaciones-, y por otra, las características de la acción educativa.

En último lugar, la estrategia adoptada para proporcionar una respuesta educativa ajustada a la diversidad del alumnado es la propia de una enseñanza adaptativa, entendida ésta como la oportuna diversificación de los procedimientos educativos e instruccionales con el fin de que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos considerados necesarios para su adecuado desarrollo y socialización. La existencia de unos aprendizajes irrenunciables y comunes no conlleva que todo el alumnado haya de alcanzarlos del mismo modo, realizando el mismo proceso y recibiendo exactamente la misma ayuda pedagógica. Para que la estrategia de enseñanza adaptativa surta efecto es necesario respetar sus exigencias en los sucesivos niveles o ámbitos en los que va configurándose y concretándose el currículo escolar: desde la estructura misma del sistema educativo hasta las actividades concretas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, pasando por el currículo establecido con carácter oficial, los proyectos educativos de centro y los proyectos curriculares de etapa.

2.1.- Carácter interactivo de la diversidad; referida a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones; la adaptación como estrategia general de atención educativa a la diversidad.

Conviene analizar la definición que se ha manejado de diversidad por las implicaciones que comporta para la respuesta educativa:

Las diferencias individuales en forma de necesidades educativas **se han originado en el continuo de los intercambios con el medio sociocultural**. Las diferencias individuales se entienden relativas y cambiantes ya que se explican desde una concepción interaccionista; es decir como el resultado de los intercambios que los alumnos y alumnas mantienen con el contexto de aprendizaje y su contexto sociofamiliar de referencia.

Esta concepción interaccionista y dinámica de las diferencias individuales sustituye a una concepción innatista y permanente de las mismas y es aquella la que fundamenta una escuela y un currículo de carácter comprensivo. De la misma manera que las motivaciones e intereses de los alumnos son cambiantes en función de factores como, entre otros, la edad; la capacidad para aprender no se entiende como algo estático, innato e impermeable a las experiencias educativas. Por el contrario la psicología educativa viene demostrando las estrechas relaciones que existen entre aprendizaje y desarrollo; es decir, entre aprendizaje y capacidad para aprender. Resumiendo: **las necesidades educativas de los alumnos proceden de las diferencias individuales, las cuales se originan en el continuo de los intercambios con los diversos contextos sociales y de aprendizaje.**

A modo de resumen breve de los cambios cualitativos más significativos que comporta el modelo de escuela comprensiva promovido por la Reforma:

La escuela debe responder a la diversidad entendida ésta como situación enriquecedora del proceso educativo y presente en los grupos de alumnos como en cualquier grupo humano.

El referente curricular es el mismo para todos los alumnos (Currículo comprensivo) con independencia de las necesidades educativas que presenten. **Los objetivos de la educación son los mismos para todos los alumnos, lo que hay que diversificar son los caminos para acceder al currículo común.**

El carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje supone una manera diferente de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y por tanto un concepto diferente de educación.

Algunos alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje mayores que el resto de compañeros con los que comparte el currículo. Cuando la respuesta a esas dificultades exige medidas especiales o diferentes a las usuales estamos hablando de **necesidades educativas especiales.**

La normalización de servicios obliga a reconceptualizar la **educación especial y entenderla como un continuo** que discurre en el marco del propio continuo de las necesidades educativas, especiales o no y temporales o permanentes, que puedan presentar los alumnos a lo largo de su período de escolarización.

En consecuencia:

- * La atención a la diversidad está en la base misma de la Reforma y por tanto se refiere a TODO el alumnado, no sólo a los problemáticos.
- * La atención a las necesidades educativas especiales se inscribe en el marco de la atención a la diversidad, pero no toda la diversidad supone necesidades educativas especiales.
- * La responsabilidad de la atención a la diversidad es de todo el profesorado del centro.
- * La calidad de la enseñanza es la mejor manera de atención a la diversidad.

2.2.- La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

De lo dicho hasta ahora se desprende que el origen y las causas de las diferencias escolares entre el alumnado, y mucho más el de esta etapa, como a continuación se expondrá, son múltiples y variadas.

a) Las diferencias naturales existentes entre el alumnado se agrandan y se hacen más amplias en la Educación Secundaria, donde se dan mayores diferencias en torno a las capacidades o niveles de conocimientos y existe una mayor disparidad de intereses y motivaciones.

Una situación que se puede resumir en que:

- Existen mayores desfases entre la capacidad real de aprender y las motivaciones e intereses de un grupo de alumnos o alumnas con respecto a sus compañeros o compañeras. Este desfase se percibe, incluso, en cuanto a las habilidades sociales necesarias para aprovechar determinadas situaciones escolares.
- Las necesidades educativas de los alumnos o alumnas que se encuentran en los dos extremos del continuo pueden estar muy alejadas entre sí e incluso, en algunos casos, pueden resultar opuestas.
- Un número muy amplio de alumnado, más que en etapas anteriores, necesita respuestas educativas específicas a causa, sobre todo, del entorno social y cultural y de su historia escolar y familiar.
- Las respuestas del alumnado, con respecto a las ofertas educativas, son muy diferentes unas de otras y a veces pueden resultar incompatibles: desde el esfuerzo y trabajo personal hasta el absentismo, el abandono e incluso la "rebelión" constante frente a la institución.

b) Fundamentalmente, esta situación viene dada, en buena medida, no por razones ligadas a condiciones personales sino, sobre todo, relativas al contexto económico, social y cultural de

procedencia, así como a la historia educativa y escolar y, en especial, a los planteamientos pedagógicos curriculares y organizativos de esta etapa que, en muchas ocasiones, no se ajustan a la práctica de todos los alumnos y alumnas.

Efectivamente, determinadas características de la propia enseñanza secundaria, de la organización y funcionamiento de los institutos, del proceder pedagógico del profesorado están en la base del comportamiento de muchos alumnos. A continuación se enumeran algunos de estos aspectos:

- Los aprendizajes adquieren un carácter disciplinar, muchas veces exagerado que los convierte en más complejos.
- Se propone una mayor heterogeneidad, amplitud y profundización de conocimientos y esto, muchas veces, está más en función de su contribución al acceso a la Universidad que de favorecer la educación integral del alumnado.
- Acción pedagógica segmentada y compartimentada en diferentes y, a veces, en demasiadas áreas y/o materias y compartida con demasiados profesores.
- Escasa coordinación entre el profesorado de un mismo grupo de alumnos y alumnas.
- Excesivo número de alumnos a cargo de un profesor o profesora.
- Existen unas características organizativas y de funcionamiento complejas que no facilitan el trabajo cooperativo y de coordinación.
- Las características de la formación inicial y de la práctica educativa habitual del profesorado durante estos años responden a una enseñanza postobligatoria de acuerdo con la Ley General de Educación de 1970:
 - * basada en una pedagogía selectiva.
 - * didácticas basadas en la comunicación o transmisión de los conocimientos disciplinares, fundamentalmente conceptuales, sin tener en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje en la adolescencia.
 - * con un divorcio entre la teoría y la práctica.
 - * con programas sobrecargados y extensos que responden más a una especialización que a garantizar una cultura básica.
 - * con la consideración de que los "fracasos" escolares son normales para determinados alumnos o alumnas dado que no se adaptan a los conocimientos y enseñanzas que han elegido y que se le proponen cada día.

- En demasiadas ocasiones se promociona y recompensan valores que conectan sólo con el alumnado que muestra una actitud favorable al esfuerzo (desmesurado) y al estudio y aprendizaje escolar.

Todos estos factores, y otros, responden más bien a una enseñanza especializada. Es más, la interacción de estas variables junto con la del contexto social y cultural, y la consideración de la historia educativa y escolar y otras características individuales del alumnado produce, con relativa frecuencia, fuertes desajustes entre las necesidades de un cierto número de alumnos y alumnas y las características de las enseñanzas, con las consiguientes repercusiones negativas sobre el desarrollo personal del alumnado que se traducen, en ocasiones, en los comportamientos ya descritos (absentismo, oposición, "pasotismo", escaso interés) y en formas de socialización al margen (o contrarias) de los centros educativos.

De ahí la urgencia de adoptar un planteamiento de enseñanza comprensiva y no segregadora en la ESO en la que, entre otras cuestiones, debe reconsiderarse a fondo el QUÉ ENSEÑAR, confiriéndole a los contenidos una dimensión eminentemente cultural y no de especialización que ayude a la socialización del alumnado, conscientes que hay distintas formas de socializarse según culturas, grupos sociales, etc.. Por ello debe ser una preocupación constante que los contenidos resulten funcionales y significativos al alumnado.

Pero también resulta urgente insistir en el COMO ENSEÑAR, en utilizar estrategias metodológicas y didácticas que permitan entre otros aspectos la participación y protagonismo del alumnado en el aprendizaje de los diferentes contenidos.

Para que esto pueda llevarse a cabo, con ciertas garantías, es necesario que el profesorado sea más que un buen comunicador de conocimientos, un interpretador de los contenidos oficiales; que comprenda por qué se proponen determinadas cuestiones y no otras, por qué determinados contenidos tienen mayor relevancia que otros... Todo ello para que, en colaboración con sus compañeros y compañeras, los adecúe a las características del centro, contexto y alumnos.

Hay que ser conscientes que un número considerable de profesores y profesoras se encuentran desconcertados ante la propuesta de realizar esta serie de funciones, tareas y características (que corresponden a una enseñanza comprensiva) que hasta ahora no eran "necesarias" para su práctica habitual.

3.- La atención a la diversidad en los sucesivos niveles o ámbitos de configuración y concreción del currículo.

Tomando como base estos principios, la actual reforma educativa contempla una estrategia de conjunto de atención a la diversidad concretada en una serie de vías y medidas **estrechamente relacionadas entre sí**, que deben utilizarse de forma coordinada y convergente.

3.1.- Opción por un currículo abierto y flexible que permite y exige diferentes niveles de adaptación o concreción: el currículo oficial y enseñanzas mínimas, el PCE en el centro, las

programaciones de aula y las actividades de enseñanza y aprendizaje para un alumno o alumna.

3.2.- Las intenciones educativas se concretan en cinco tipos de capacidades: cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, que contemplan todos los ámbitos del ser humano.

3.3.- Se contempla una gama amplia y plural de los campos del conocimiento y la cultura de la humanidad: humanísticos, científicos, tecnológicos, creativos y artísticos y éticos.

3.4.- Grandes bloques de contenidos de cada área, amplios y abiertos, para que cada centro y cada profesor o profesora los desarrollen y concreten en los contenidos que consideren que se adecuan mejor a las características de todos los alumnos y alumnas.

Para ello se promueven tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y normas, valores y actitudes), pues los tres contribuyen a la consecución de las capacidades diseñadas.

3.5.- Se proponen unos criterios de evaluación de área amplios y flexibles, que permiten su concreción y desarrollo de forma graduada y su adaptación a la realidad del alumnado.

3.6.- El currículo debe garantizar una "formación profesional básica" para TODOS los alumnos y alumnas, como una forma de acercamiento a su realidad.

3.7.- La evaluación se caracteriza como continua e integradora.

a) continua, en cuanto que está inmersa en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y sirve para adaptar la actividad educativa a la mejora de ese proceso.

b) integradora, en cuanto que la evaluación y la promoción del alumnado deben tener como referente las capacidades propuestas en los Objetivos Generales y no la suma de las Calificaciones de las áreas.

3.8.- Unas orientaciones didácticas y para la evaluación basadas en los principios psicopedagógicos que fundamentan el currículo, para que el alumnado construya sus propios conocimientos con las ayudas necesarias y realice aprendizajes significativos.

3.9.- La operatividad en la E.S.O. debe posibilitar a los alumnos y alumnas acceder a las capacidades de la etapa mediante itinerarios diferentes, más adecuados a sus intereses y formas de aprender.

3.10.- La posibilidad de permanecer un año más en un mismo ciclo o curso escolar o de promocionar de ciclo o curso sin tener adquiridos ciertos contenidos, contemplando, en ambos casos, las medidas adaptativas y de refuerzo que necesiten.

3.11.- Las adaptaciones curriculares, que permiten modificaciones que afectan a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial y a la adecuación que el centro ha hecho de los mismos a la realidad social y de los alumnos y alumnas.

3.12.- La diversificación curricular, para que determinados alumnos o alumnas de 16 años puedan alcanzar los Objetivos Generales de Etapa mediante contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general, a través de metodologías específicas o de una organización especial.

La adopción de una estrategia de enseñanza adaptativa como la adoptada exige utilizar y profundizar a fondo las posibilidades que ofrecen estos niveles de configuración y concreción del currículo acudiendo, en primer lugar, a las vías ordinarias y a la calidad del entorno educativo del alumnado antes de poner en marcha las medidas extraordinarias y de adaptación significativa del currículo.

A) Importancia de la calidad del entorno educativo y sus implicaciones en el centro.

La estrategia adaptativa por la que se ha optado implica, como ya se ha expuesto, toda una serie de decisiones que pretenden ajustar la respuesta educativa a las diferentes características de los alumnos para que éstos puedan acceder a la cultura. Esas decisiones afectan al Proyecto Educativo de Centro, al Proyecto Curricular de Etapa, a las programaciones de aula y las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Una de las ideas centrales a tener siempre presente es que ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas se deben cuestionar las condiciones en que se está desarrollando su escolaridad y por eso antes de tomar cualquier medida extraordinaria dirigida a determinado alumnado es fundamental asegurar al máximo la calidad del entorno educativo y de las experiencias de aprendizaje, pues muy a menudo resulta suficiente para dar respuestas ajustadas a las necesidades de aquel.

Se trata, en definitiva, de no centrarse tanto en los alumnos y alumnas como en las ofertas educativas que se les proponen en el PEC, PCE y Programaciones de Aula.

4.- La atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en el Proyecto Educativo de Centro.

Los ajustes de la práctica educativa no se deben limitar a intervenciones en el aula, todo y siendo fundamental, sino que es indispensable que **los planteamientos más globales del Centro** tengan presente la diversidad del alumnado presente en el instituto, puesto que eso evitará, muchas veces, tomar decisiones más extraordinarias y dramáticas para determinado alumnado y además las posibles modificaciones que se introduzcan individualmente para alguien no se alejarán significativamente de las propuestas que se realizan para los demás compañeros y compañeras.

En este sentido, los ajustes también afectarán al Proyecto Educativo de Centro ya que

éste proporciona un marco global y general al instituto que permita orientar y llevar a cabo una actuación coherente, coordinada y eficaz de toda la comunidad educativa y, en especial, del equipo docente.

El PEC ha de dar respuesta a cada contexto particular ofreciendo propuestas ajustadas y pertinentes, por eso será dinámico y estará abierto a posibles cambios en función de la realidad cotidiana.

Como es sabido el PEC da respuesta a las señas de identidad del instituto, es decir a los grandes principios educativos que le debe regir (democratización, no discriminación, coeducación, etc.); a la formación de objetivos que la institución pretende alcanzar para toda la comunidad educativa; a la estructura organizativa o cómo se organiza el centro; y al Reglamento de Régimen Interno, es decir al conjunto de reglas y normas que se dota el instituto para que la organización y estructura funcionen de acuerdo a los objetivos y señas de identidad que se promocionan.

En todos estos ámbitos han de considerarse una serie de decisiones que facilitarán una mayor calidad a la dinámica general del instituto. Algunos ejemplos posibles de esas decisiones se exponen a continuación.

4.1.- En relación con los elementos de identidad y objetivos del Centro.

a) Promocionar la igualdad entre todos los miembros de la comunidad así como la no discriminación por razones de sexo, culturas, lengua, nivel de aprendizaje, etc. Esto conllevará, entre otras decisiones:

- * la coeducación en todas sus facetas.

- * la formación de grupos de alumnos y alumnas equilibrado en relación con las distintas características de éstos: sexo, niveles de conocimiento y de expectativas, diferente procedencia...

b) Promover valores de respeto, de tolerancia... pero también valores que respondan a los diferentes grupos sociales y culturales presentes en el instituto evitando limitarse a los que mejor responden a las formas de proceder de una institución que en muchas ocasiones responden a lo que manidamente se cataloga como "buen estudiante".

Así, demasiadas veces, se constata la promoción exagerada del esfuerzo individual del alumnado ante determinados aprendizajes aunque éste no encuentre funcionalidad y significado a lo que se le pide, sólo con el único argumento de que le va a "servir para el futuro".

4.2.- En relación a la participación de toda la comunidad educativa en el centro.

a) La democratización máxima del instituto que permita a sus miembros opinar y hacer

valer sus visiones y sugerencias respecto a la institución es una de las formas de contemplar las distintas sensibilidades presentes.

b) La participación de todos los estamentos debe permitir que las decisiones que se tomen tengan presente la diversidad existente en el centro.

En ese sentido es fundamental que exista riqueza de formas participativas para el alumnado no sólo para que se conozcan y contemplen sus necesidades, intereses y expectativas (constitución de delegados/as, asistencia a juntas de evaluación, etc.) sino también para que se sientan copartícipes de la vida del instituto y éste sea un espacio de intercambio y de satisfacción de intereses y de tiempo libre (actividades de ocio, constitución de grupos de distinta índole, etc.).

c) Garantizar y profundizar, hasta las últimas consecuencias, en el funcionamiento de los órganos de gobierno y de coordinación docente del instituto en la línea de lo que se establece en el Reglamento Orgánico de los IES sobre todo en lo que se refiere a la CCP, D.Didácticos, Departamento de Orientación, Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias y tutorías.

4.3.- En relación al trabajo cooperativo del profesorado.

Muchas veces la ausencia de reflexión y toma de decisiones educativas conjuntas del profesorado del centro, de un ciclo y/o de un grupo genera condiciones que dificultan el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas al no poder contrastar tanto las diferentes visiones que cada profesor y profesora tienen de éstos como en relación a las manera de actuar el alumnado en cada área y también por no poder acordar qué actuaciones pedagógicas son las más adecuadas para el grupo y alumno y alumna en particular.

Por ello se promocionará el intercambio y el trabajo cooperativo entre el profesorado, bien sea en el marco de los órganos establecidos, bien constituyendo otras instancias participativas para resolver cualquier situación.

En este sentido es fundamental asegurar la constitución y el funcionamiento estructurado de **los equipos educativos**, coordinados por el tutor o tutora y formados por el profesorado que imparte clase a un grupo de alumnos. Tal vez éste sea el marco privilegiado para llevar a cabo un estrecho seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se tengan en cuenta las distintas facetas del alumnado en las diferentes áreas y, por tanto, se actúe con mayor conocimiento en los ajustes de la práctica educativa.

4.4.- En relación con la normativa que regula el funcionamiento del Centro.

* En determinadas ocasiones la normativa interna adoptada en el instituto establece una serie de condiciones que no facilitan la atención a la diversidad puesto que proponen unas reglas de funcionamiento acordes con las conductas y expectativas de determinados alumnos y alumnas en detrimento de otros u otras.

a) Así se ha comprobado, por ejemplo, que en algunos institutos se exige la visita de la familia al tutor o la tutora (demasiadas veces en horas de trabajo de aquella) previo a seguir tomando medidas educativas con determinado alumnado (no se les deja asistir a clase o al el instituto, no se le evalúa, etc.).

Debe reconocerse que algunas familias, con escasas expectativas respecto a la cultura y a la educación escolar, les va a resultar muy difícil considerar que abandonar el trabajo unas horas, con la consiguiente pérdida de parte del sueldo, tiene el valor suficiente para entrevistarse con el tutor o tutora. Por ello si algunos aspectos de esta norma no varían no contempla las características de determinado alumnado y en consecuencia no se ajusta a sus necesidades.

b) Se constata también que ciertas cuestiones que debieran abordarse en el marco del aula por ser susceptible de aprendizaje se trasladan al Reglamento de Régimen Interno lo que discrimina al alumnado que muestra mayores carencias en esos aspectos. Efectivamente, cuestiones como no llevar el material necesario a clase, la impuntualidad, conductas distorsionadoras, no llevar los trabajos hechos cuando corresponde, etc. se abordan desde los R.R.I. olvidándose que, muchos de ellos son contenidos procedimentales y actitudinales que han de educarse y abordarse en el marco del aula y equipo educativo.

c) Promocionar un sistema de resolución de conflictos y de interrelación entre el profesorado y alumnado basado en el diálogo y no en la punición, que tenga en consideración las diferentes culturas y sensibilidades del alumnado y sus familias respecto al sistema educativo y a la educación en general.

d) Los Reglamentos de Régimen Interno deberán ser consensuados por toda la comunidad educativa o, al menos, todos sus miembros deberán participar en su elaboración, seguimiento y evaluación.

e) Los Reglamentos de Régimen Interno, no tanto sancionadores como promocionadores de acuerdos, deberán ser coherentes con una acción tutorial que plantea un seguimiento personalizado del alumnado y considerar que muchas conductas "estridentes" se relacionan con el tipo de oferta educativa que se proporciona en el centro y aulas.

f) En secundaria es esencial que las decisiones que se tomen tanto en el PEC (como algunas de las propuestas descritas anteriormente) como en el PCE tengan una transcripción concreta en la constitución de los grupos, distribución de espacios y horarios del profesorado y alumnado. De tal forma que las decisiones educativas acordadas se conviertan en los criterios prioritarios para tal cometido.

5.- La atención a la diversidad y sus implicaciones en el Proyecto Curricular de Etapa.

Como se viene exponiendo la enseñanza adaptativa implica a todos los ámbitos de toma de decisiones (PEC, PCE y Programaciones de Aula) y a todos los componentes del currículo (al qué enseñar, al cuándo enseñar, al cómo enseñar y al qué, cómo y cuando evaluar).

Por eso la atención a la diversidad se debe integrar en todo el quehacer habitual de los centros tanto a nivel global como a nivel de las aulas, es decir que se trata de una manera de proceder en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita considerar y atender las características de todo el alumnado y no al que presenta mayores dificultades para aprender.

En este sentido el Proyecto Curricular, en la lógica curricular adoptada, es una adaptación del currículo oficial a las características de un centro y de unos alumnos lo cual conlleva a que la atención a la diversidad es responsabilidad, entre otros órganos de coordinación docente, la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Así pues a medida que se vayan tomando decisiones en los diferentes ámbitos del currículo se deberá tener en consideración la pluralidad y diversidad de necesidades educativas de TODOS los alumnos y alumnas, de tal forma que cuantas más medidas de calidad y de ajuste se tomen en los distintos componentes del PCE mayor número de características de alumnos se verán representadas y menos necesidad habrá de tomar decisiones adaptativas y de ajustes extraordinarios en el aula.

5.1.- En relación a los Objetivos.

Debe recordarse que los objetivos generales están formulados en términos de capacidades de cinco tipos, todas ellas fundamentales, y que cada una de ellas se pueden concretar de diferentes formas y por tanto desarrollarse en contenidos diversos y con niveles diferentes dentro de cada área. Con la pretensión de que exista una educación y entorno de calidad hay que asegurar una serie de aspectos fundamentales.

- a) Garantizar que los cinco tipos de capacidades se contemplen de forma equilibrada, dado que todas deben alcanzarse pues contribuyen de igual modo al desarrollo armónico de la persona.
- b) En ese marco se puede reforzar o destacar alguna de ellas, atendiendo a las necesidades del alumnado y a las características del entorno, pero sin eliminar ninguna:
 - Reforzar aquellas que tengan presente las peculiaridades de los alumnos así como las que más carezcan algunos alumnos y que les son necesarias para la consecución de los Objetivos Generales.
 - Poner mayor énfasis en aquellas que tengan un carácter más transversal, es decir que estén más presentes en las diferentes áreas.
 - Insistir, sobre todo, en las capacidades que exaltan la diferencia como un valor que debe promocionarse y no sancionarse.
 - Cuando el contexto tenga un carácter restrictivo para el desarrollo de

determinadas capacidades, será conveniente otorgarles un tratamiento prioritario.

5.2.- En relación a los contenidos.

En el proceso de concreción, organización y distribución de los contenidos es fundamental tener en cuenta una serie de consideraciones que se exponen a continuación:

a) Identificar los conceptos, procedimientos y actitudes más nucleares y básicos, distinguiéndolos de aquellos que son más complementarios.

El carácter nuclear vendrá dado, fundamentalmente, por:

- Su contribución al logro de las capacidades de los Objetivos Generales que se han destacado en el Proyecto Curricular.

- Su aportación a asegurar la cultura básica que se pretende en cada área de esta etapa.

- Su funcionalidad, entendida como requisito para seguir realizando aprendizajes posteriores de la forma más autónoma posible.

b) Garantizar el equilibrio entre los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) del área. El insistir excesivamente en los conceptos puede imposibilitar a muchos alumnos el acabar determinados contenidos y capacidades e impedir su participación en determinadas actividades de aprendizaje.

c) Analizar y detectar aquellos contenidos que, por una razón u otra, resultan más difíciles de aprender, para así poderlos abordar con mayor intensidad.

d) Debe contemplarse que, para determinados alumnos o alumnas y como consecuencia de los tres apartados anteriores, haya que destacar contenidos de tipo procedimental y actitudinal que están presentes en distintas áreas dadas sus características y necesidades y además porque están más directamente vinculadas con las capacidades generales.

e) Organizar y presentar los contenidos de forma interrelacionada, ya sea con otros de la misma área o de diferentes áreas, dado que facilita su generalización y aplicación a nuevas situaciones.

f) Organizar y abordar los contenidos de forma variada donde el eje organizador sean tanto los conceptos, los procedimientos como las actitudes.

5.3.- En relación a la evaluación y a los criterios de evaluación y promoción.

En estos tres aspectos es imprescindible, entre otras cuestiones que deben ponerse en funcionamiento, impulsar una serie de principios y actuaciones.

a) La evaluación ha de ser continua, en cuanto que debe ofrecer información permanente sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. Por tanto, se deben establecer procedimientos e instrumentos que permitan analizar tanto la práctica educativa del profesor o profesora como los aprendizajes del alumno o alumna.

- Deberá contemplarse en todo momento el avance que el alumnado efectúa teniendo en cuenta su punto de partida inicial.

- Deberá obtener información sobre el aprendizaje del alumnado en situaciones variadas y plurales que permita saber los progresos y las dificultades que encuentra el alumno y alumna así como de sus causas.

- En la determinación de los contenidos nucleares deberían establecerse los criterios y elementos que van a configurar la evaluación inicial del alumnado, que dé información sobre los requisitos necesarios para la adquisición de los nuevos contenidos que se propone aprender.

- Por ello deberán diversificarse las situaciones e instrumentos de evaluación pues sólo así se estará en condiciones de asegurar ayudas individualizadas al alumnado en función de su particular proceso de aprendizaje actuando adecuadamente cuando se produce alguna dificultad y evitando que sólo sea al final de una unidad didáctica cuando tengamos información del alumnado.

b) Los criterios de evaluación son un referente para la recogida de información del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, han de permitir al profesorado tomar las medidas pedagógicas necesarias para el progreso del alumnado en cada área y en la etapa. Desde esa perspectiva, sólo deben contemplar los aprendizajes que se **consideren básicos**, es decir aquellos sin los cuales no se podrían iniciar aprendizajes posteriores y que, por su carácter, desarrollan mejor las capacidades acordadas. En este sentido deben referirse a los contenidos considerados nucleares.

- Deben reflejar de forma equilibrada los cinco tipos de capacidades y los tres tipos de contenidos, dando mayor énfasis a aquello que tiene mayor presencia en las diferentes áreas.

- Dado que el aprendizaje de unos contenidos se puede producir en diferentes grados de complejidad, debe estarse atento a que los criterios de evaluación no exijan una respuesta concreta a una actividad educativa por parte de un alumno o alumna, ni determine de forma única las condiciones en que aquella se tiene que producir. En su redactado interesa que consten indicadores sobre las distintas

maneras de aplicarlos.

- Los criterios de evaluación deben permitir procedimientos y prácticas educativas y de evaluación diversas, que posibiliten contextos e instrumentos variados, de lo contrario sería un contrasentido en un enfoque de enseñanza adaptativa.

c) En los criterios de promoción y titulación debe tenerse presente la evaluación integradora, es decir que el alumnado debe mostrar madurez en relación a las capacidades que se expresan en los objetivos generales de etapa y/o su concreción en el ciclo siguiente o de las modalidades de estudios posteriores.

En la concreción y aplicación de este principio y por tanto en el establecimiento de los criterios de promoción no debe tomarse como referente la suma de las calificaciones de cada área sino el progreso llevado a cabo en relación con las capacidades que se promueven en la etapa y que éstas se desarrollan en contenidos distintos y en diferentes situaciones educativas lo cual debe conducir a no valorar al alumnado en relación a un sólo tipo de contenidos y a determinados conocimientos sino que hay que encontrar pluralidad de ellos y de situaciones y tareas a realizar.

5.4.- En relación a los aspectos metodológicos y organizativos los principios psicopedagógicos que fundamentan la reforma educativa no prescriben una metodología didáctica única, por lo que se está apostando porque exista pluralidad de ellas siempre en el marco de una estrategia didáctica general de enseñanza adaptativa como forma de individualización de la enseñanza y de atención a la diversidad.

Este apartado referido al cómo enseñar se refiere a varias cuestiones como el tipo de actividades a llevar a cabo en el aula, la forma de agrupar al alumnado, la organización del tiempo y el espacio, las relaciones que se establecen en el aula entre el alumnado y éste con el profesorado, las maneras de actuar e intervenir los profesores y profesoras... etc.

No se pretende aquí abordar todos los aspectos reseñados, pero sí algunos principios y propuestas indispensables a tener siempre en consideración en el momento de toma de decisiones en el PCE:

a) Asegurar que se lleven a cabo las orientaciones didácticas y para la evaluación que aparecen en las "cajas rojas", dado que proponen e intentan desarrollar los métodos propios de cada ciencia y de acuerdo con los principios psicopedagógicos de la Reforma por lo que facilita su aprendizaje.

b) Proponer actividades que conecten con los intereses y expectativas del alumnado pues es una de las fuentes importantes de motivación. Se trata, en definitiva, de aprovechar el entorno de los alumnos y alumnas como forma de "engancharlos" en el aprendizaje de los contenidos.

c) Garantizar la relación entre los contenidos que se proponen y la promoción de determinadas metodologías didácticas. Así, por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos requiere la utilización de metodologías esencialmente prácticas; los hechos y conceptos se relacionan

mayormente con la memorización y con el trabajo autónomo; el aprendizaje de actitudes y valores conduce a métodos de trabajo cooperativo y grupal.

Se deberá tener presente, pues, los contenidos nucleares escogidos en su momento y por tanto valorar mucho las metodologías que mejor pueden ayudar a aprender el alumnado pues, en cierta forma, también incidirá en el tipo de contenido a promocionar.

d) Las metodologías didácticas deben estar estrechamente relacionadas con la utilización de la evaluación formativa pues ésta implica la recogida de información constante para ir ajustándose al proceso de aprendizaje del alumnado.

Esto significa que habrán de diseñarse actividades de evaluación de ideas previas, actuaciones que permitan **la interacción constante** del profesorado con el alumnado (tanto proponiendo actividades variadas como formas organizativas diversas), actividades e instrumentos que permitan ir valorando el progreso de los estudiantes, etc.

e) En relación con lo anterior serán convenientes diferentes tipos de agrupamiento del alumnado combinando trabajo solitario y autónomo, trabajo cooperativo, trabajo "tutorizado", trabajo con el profesorado, así como combinar trabajos por subtemas, trabajos globales, trabajos en aspectos parciales, etc.

f) Establecer, por parte del profesorado, distintos tipos de ayuda al alumnado pues el aprendizaje es un sistema de ayudas permanente de aquél a éste. Estas ayudas deben considerar las características del alumno así como los contenidos que se trabajan, por eso han de considerarse explicaciones en grupo, explicación individual, lenguajes diversos (orales, escritos, gráficos, representaciones...), presentación de hechos acaecidos en el entorno del alumnado, etc.

En este mismo sentido es conveniente planificar actividades de refuerzo (que no de repetición) y de ampliación o profundización que previsiblemente se utilizarán alguna vez en el aula.

g) Elaborar por parte del profesorado criterios e instrumentos para la observación, análisis y actuación que permita obtener información del proceso de enseñanza y aprendizaje y así ir regulando éste.

h) Promocionar actividades que incidan en la existencia en el aula de un clima relacional satisfactorio a todos los alumnos y alumnas. Por eso es fundamental tener en cuenta el sistema de relaciones que existe entre el alumnado, insistir en la aceptación y el respeto mutuo, etc. Para ello debe considerarse la importancia que tiene programar actividades en que todos los alumnos y alumnas sepan hacer algo y por tanto aportar al conjunto del grupo.

i) Prever aproximaciones sucesivas, con diferentes niveles de complejidad y profundidad, a unos mismos contenidos de aprendizaje, de tal manera que sea posible abordarlos desde niveles de conocimientos distintos.

5.5. En relación a la optatividad.

Debe recordarse que la optatividad es un espacio privilegiado para acceder a las capacidades de la etapa por itinerarios que conecten mejor con los intereses y formas de aprender del alumnado. No debe transformarse en una vía de discriminación o especialización, sino que está al servicio de los Objetivos Generales de Etapa y por tanto hay que considerarla un complemento de la formación básica de tal forma que ésta se garantiza con el currículo común y el optativo.

Para que estos principios se aseguren es indispensable que se diseñen y lleven a cabo una serie de actuaciones básicas.

a) Introducir contenidos más cercanos a la realidad y vivencias del alumnado ofreciendo una oferta variada que responda a sus intereses y expectativas con la intención de acceder a los Objetivos Generales de Etapa desarrollando las capacidades en contextos más funcionales a los individuos. Así la constitución de un grupo musical, la pintura de murales para el bar del instituto, realizar itinerarios con bicicletas, la lectura de una novela, etc. pueden ser situaciones en las que el alumnado aborda contenidos que le permitan desarrollar determinadas capacidades y objetivos de etapa.

En este mismo sentido se tiene una inmejorable oportunidad para proponer optativas que organicen los contenidos de manera globalizada e interdisciplinar.

b) Proponer ofertas que respondan a las formas más dominantes de aprender el alumnado.

Esto significa que deben existir optativas que se organicen alrededor de contenidos de procedimientos, de actitudes o de conceptos y hechos. En esta línea es importante ofrecer materias optativas que se organicen considerando los contenidos procedimentales y actitudinales que están más presente en todas las áreas. Además, según el progreso del alumnado en las distintas áreas de la etapa, puede ser interesante que existan optativas de ampliación de conocimientos y de refuerzo aunque éstas deben fundamentalmente referirse e insistir en las capacidades y objetivos básicos de la etapa evitando así centrarse demasiado en contenidos muy concretos pues se convertirían en ofertas repetitivas, machaconas y de pobre significatividad (realizar muchos números racionales, insistir en la ortografía y en el aprendizaje de los ríos, etc. suele resultar bastante desmotivador).

c) Promocionar ofertas que informen sobre distintos campos profesionales y laborales de acuerdo con el conocimiento que se tenga de las expectativas y motivaciones del alumnado. No se ha de olvidar que, aunque no sea el único, es un medio privilegiado para favorecer la orientación profesional y la toma de decisiones.

d) El hecho de haber escogido una optativa no conlleva en todos los casos que el alumnado se encuentre motivado, por lo que el profesorado deberá utilizar las estrategias necesarias para que se produzca el aprendizaje deseado.

Efectivamente, muchas veces se piensa que la elección del alumno y alumna de determinada optativa es razón suficiente para que el profesorado exija más de lo habitual y especialice en demasía los contenidos de la materia optativa.

5.6. En relación a asegurar la formación profesional de base (f.p.b.).

La f.p.b. pretende que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos, aptitudes y capacidades **básicas** relacionadas con un número amplio de profesiones. Pretende con ello contribuir a romper la doble vía BUP-FP, lo cual significa que los contenidos de la etapa deben estar relacionados con la sociedad y el mundo laboral.

En este sentido, pues, quiere garantizar una formación polivalente básica que capacite al alumnado en competencias y habilidades del mundo del trabajo y con el convencimiento de la capacidad del alumnado de aprender de las situaciones que los procesos de inserción social y laboral depara.

Se debe recordar que la formación profesional específica se basa en la adquisición de la f.p.b. que debe garantizar la ESO y el Bachillerato, de ahí su importancia.

En la medida que los proyectos curriculares de los institutos olviden estos principios y no diseñen propuestas y actividades para asegurar la f.p.b. se corre el riesgo, más que fundado, de que los aspectos más academicistas y teóricos, los contenidos de tipo conceptual y factual y las formas metodológicas más transmisivas invadan la acción educativa en esta etapa con la consecuente discriminación para la gran mayoría de alumnos y alumnas. Además muchos alumnos entre los 14 y 16 años están preocupados por su porvenir profesional y laboral y frustrarles este interés no facilitaría unas buenas condiciones para el aprendizaje.

Para evitarlo es preciso tener presente, en la formulación y desarrollo del PCE una serie de consideraciones que la f.p.b. promociona.

- a) Los contenidos de las áreas deben tener una dimensión práctica y funcional para el alumnado.
- b) Los contenidos de las áreas deben informar sobre los aspectos básicos de una serie de profesiones.
- c) Los contenidos de las áreas deben favorecer la transición a la vida activa y de los itinerarios que se sigue para ello.

Esto lleva a tener mayor contacto con el mundo del trabajo en dos sentidos, igualmente importantes y válidos para el acceso a los objetivos generales, por una parte como objeto de aprendizaje y por otra como recurso pedagógico.

5.7. En relación a la introducción de los temas transversales.

Los temas transversales tratan de contribuir a la educación integral que pretende la etapa mediante una educación en valores: ética y humanística.

La transversalidad pretende acercar el aprendizaje a la realidad y a los problemas que nuestra sociedad se está planteando actualmente, por tanto le está dotando de **funcionalidad** y de **aplicación** inmediata para contribuir a la comprensión y transformación de la sociedad.

Así pues, se trata de aspectos, más o menos problemáticos, de la época actual que requieren razonamientos personales y colectivos y en consecuencia el posicionamiento del alumnado que ha de asumir sus responsabilidades de forma libre y racional. Es decir, ha de ser capaz de comprender las causas que provocan una serie de situaciones y/o problemáticas y tomar conciencia, libremente, de la necesidad de adoptar actitudes y conductas coherentes con los principios y normas asumidas.

Dada la importancia de los temas transversales el currículo de la etapa, común y optativo, debe estar impregnado de los aspectos que las conforman. No se trata de introducir temas nuevos en las distintas áreas sino de organizar algunos de los contenidos de éstas y de las materias optativas alrededor de aspectos de los temas transversales. Por ello la educación en valores no puede reducirse a un espacio, a una área en particular o a unas optativas sino que por su carácter transversal tiene una dimensión interdisciplinar por lo que confiere una orientación al currículo relacionando las distintas áreas en torno a la formación de valores sociales y cívicos.

Por eso en la selección y concreción de contenidos ha de tenerse permanentemente en cuenta los aspectos más relevantes de la educación en valores, de los temas transversales.

Por último reflejar la relevancia que puede tener para el aprendizaje y motivación de muchos alumnos y alumnas abordar el acceso a los objetivos generales a través de temas globales, de un hecho, de una situación problema cercana a la experiencia personal, de una realidad del su entorno... (la publicidad, las marcas, etc.) que les permitan ir desarrollando lo que han aprendido y/o lo que se les propone en las áreas. Así se ha detectado que en algunos institutos existen propuestas de optativas, e incluso de varias áreas en determinado tema, que se organizan alrededor de estas cuestiones.

5.8. En relación a la elaboración del Plan de Orientación Académico y Profesional.

La Orientación Académica y profesional es un complemento necesario para planificar la atención educativa a la diversidad dado que pretende facilitar la toma de decisiones respecto a su itinerario educativo en la etapa y con la elección académica y profesional posterior de cada alumno y alumna. Como es sabido la toma de decisiones ha de ser llevada a cabo por el propio alumno y alumna y las habilidades y capacidades para hacerlo pueden aprenderse y por tanto deben enseñarse mediante su explicitación en el diseño de las programaciones didácticas y el abordaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por eso el Proyecto Curricular ha de asegurar que en las distintas áreas se contemplen contenidos y actividades que permitan el conocimiento, intereses y potencialidades del individuo, el conocimiento del sistema educativo y del mundo profesional y laboral.

Promocionar la observación, la indagación, la reflexión, el coloquio, la realización de proyectos, proporcionar contenidos preprofesionalizadores y la autonomía progresiva del alumnado mediante propuestas de aprendizaje alcanzables por éste son fundamentales pues, de lo contrario, sólo los estudiantes que su actuación social y familiar les permitan llevar a cabo este tipo de actividades estarán en condiciones de tomar las decisiones adecuadas.

5.9. En relación a la elaboración del Plan de Acción Tutorial.

Lo expuesto con anterioridad difícilmente se llevará a cabo sin una acción tutorial que dé coherencia educativa a las actuaciones del profesorado de un mismo ciclo y/o grupo de alumnos y alumnas tanto a nivel de las actividades de enseñanza en el aula y de actividad grupal como del seguimiento más individualizado y personal con cada alumno y alumna.

La acción tutorial debe asegurar que las decisiones globales tomadas en los Proyectos Educativos y Curriculares se ajusten a la realidad de cada grupo y cada alumno y viceversa, que el seguimiento personalizado, el contacto cotidiano con el alumno y alumna por parte del equipo de profesores que les imparte clase y del tutor o tutora sirva para que la actividad educativa diseñada para el conjunto del instituto se vea afectada en función de que ésta se ajuste mejor a las necesidades concretas y de cada día del alumnado.

5.10. En relación con medidas específicas de atención a la diversidad.

Aquí se va a hacer mención a aquellas medidas que no implican modificar sustancialmente los elementos prescriptivos del currículo, es decir que sólo requieren adaptaciones referidas a aspectos que mantienen básicamente inalterable el currículo adoptado en el centro pero que sin estas actuaciones determinados alumnos y alumnas no progresarían en el currículo de la etapa. En general, pues, se puede afirmar que la programación del grupo, salvo algunas variaciones, es también la misma para el alumnado que reciba esas actuaciones específicas.

Así puede ser necesario que, para el desarrollo adecuado de determinados alumnos y alumnas, el Proyecto Curricular diseñe una serie de medidas más específicas (de las que se han ido exponiendo hasta este momento) puesto que éstas, por sí solas, resultan insuficientes. Cabe señalar, sin embargo, que las propuestas que se señalan a continuación son complementarias a las mencionadas.

a) utilización de grupos flexibles en determinadas áreas dado que el ritmo de trabajo y/o los niveles de conocimiento y motivación... etc. así lo requieren para que todo el alumnado progrese en relación a la programación de aula diseñada de acuerdo con sus posibilidades y necesidades.

b) desdoblamiento del grupo en dos en ciertas áreas en función de las necesidades del alumnado y las características del profesorado.

Tanto en una situación como en otra el equipo docente correspondiente deberá establecer los criterios por los que es conveniente distribuir el grupo o grupos ordinarios en otros subgrupos. En todo caso los aspectos a considerar deben referirse a encontrar un tipo de organización que permita adecuar mejor el currículo a los alumnos y alumnas que configuran cada subgrupo conscientes que no existe una única forma de resolver dicha situación y que cada Centro debe analizar en función de las características del alumnado, el área, el profesorado y las otras ofertas existentes. Lo que se desea señalar es que no se trata simplemente de tener grupos a menor "ratio" pues se tiene con el convencimiento que por el hecho de tenerlos la enseñanza y el aprendizaje no van a mejorar. Al contrario, se opta por un tipo de agrupamiento porque las

propuestas curriculares que necesitan los alumnos y alumnas, la metodología a emplear, etc. lo requieren. Por tanto la importancia de estas dos medidas radica en qué aprendizajes deben realizar los alumnos y en cómo va a proceder el profesorado para que se consigan.

c) la existencia de más de un profesor o profesora en un aula en ciertas áreas para reforzar algunas tareas e individualizar más la enseñanza para determinados alumnos y alumnas.

Esta medida también puede tomar fórmulas distintas según lo consideren los profesores y profesoras, las características de los contenidos a aprender y del alumnado. En cualquier caso el trabajo cooperativo y coordinado del profesorado será esencial.

d) refuerzos en determinadas áreas o aspectos puntuales de éstas, pues por distintas razones, determinado alumnado está encontrando mayores dificultades de las habituales en su aprendizaje.

Estos refuerzos, en la medida de lo posible, han de llevarse a cabo en el aula pero no debe descartarse que se utilice la parte optativa del currículo u otros momentos diferentes del horario habitual para satisfacerlos.

e) en el mismo sentido se deben considerar las ampliaciones de algunos contenidos y/o temas para ciertos alumnos que lo requieren. En la medida de lo posible se llevará a cabo en el marco del aula ordinaria pero puede resultar necesario utilizar materias optativas u otros tiempos diferentes de los habituales.

f) globalización de algunas áreas entendiendo que ciertos alumnos y alumnas encuentran más "fácil" para aprender (por interés, por novedad, por la manera de abordar los aprendizajes, etc.) la interrelación de determinados contenidos en algunos temas de mayor interés (temas transversales u otros; alguna de las optativas tradicionales en la etapa como la de iniciación profesional, transición a la vida activa, segundo idioma, etc.). Así se ha constatado que en algunos institutos contenidos del área de tecnología y de educación física; un tema como tecnología, ciencia y sociedad, etc. han servido como base y eje organizador de contenidos de otras áreas.

g) determinadas áreas tienen designadas horas semanales o quincenales de consulta individual del profesorado con el alumno y alumna donde éste puede consultar dudas, pedir aclaraciones, etc.

6.- La atención a la diversidad y sus implicaciones en el aula.

Es en las programaciones de aula y en las actividades de enseñanza y aprendizaje donde toman cuerpo, referidos a los alumnos y alumnas particulares, las decisiones tomadas en el Proyecto Educativo y Curricular del instituto. Por tanto la planificación de cualquier unidad didáctica debe tener en cuenta que no todos los alumnos y alumnas alcanzarán de la misma manera los objetivos, seguirán el mismo proceso de aprendizaje y aprenderán exactamente lo mismo.

Las programaciones, y su desarrollo en el aula, constituyen el ámbito de actuación privilegiado para ajustar la acción educativa a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

Resulta imposible en un escrito sobre un módulo de formación a D.O. como el que aquí se está abordando ser exhaustivos en relación a las distintas actuaciones y medidas pedagógicas que han de considerarse y tomarse en las programaciones de aula y en las actividades de enseñanza y aprendizaje para asegurar su calidad.

Aquí sólo se exponen algunos elementos, eso sí fundamentales, de una programación y práctica educativa de calidad. Los criterios utilizados para escogerlos son fruto de una serie de principios y consideraciones que se exponen a continuación.

Cuando el profesorado de un alumno o alumna determina que éstos tienen dificultades de aprendizaje y/o necesidades específicas, normalmente es porque aquél identifica que las características de éstos les conduce a evidenciar discrepancias más o menos importantes entre su rendimiento y lo que se hace habitualmente en el aula.

Por es el concepto de necesidad educativa es relativo pues se refiere a las ayudas que un alumno o alumna requiere y a las condiciones educativas que hacen necesarias aquellas, de tal forma que, lo que para un profesor o profesora resulta ser dificultad de aprendizaje en un estudiante, para otro (incluso siendo del mismo centro y del mismo grupo de alumnado) no lo sea.

Por eso se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que el número de alumnos y alumnas a los que se atribuyen dificultades importantes de aprendizaje y necesidades educativas está en relación directa con la capacidad del profesor para gestionar y gobernar una situación de aprendizaje en el aula en la que se producen discrepancias y diferencias de algunos alumnos respecto a una misma actividad. Es más, muchas veces la identificación de esas necesidades se hacen porque no pueden ser atendidas por programaciones y prácticas "standard" diseñadas para un "nivel medio" de alumnado del grupo, que por cierto no suele existir.

Esto quiere decir que los aspectos claves para atribuir esas necesidades se relacionan con las propuestas sobre qué enseñar, cómo enseñar y los procedimientos de evaluación. Por ello, dada la importancia que para aprender tiene la calidad de las experiencias de aprendizaje en el aula y con ella la práctica docente, se intenta, en este apartado, exponer los aspectos educativos y pedagógicos de las programaciones y de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se consideran más relevantes por estar más comprometidos con la manera habitual de proceder educativa y didácticamente el profesorado de secundaria.

Con ello se desea acercarse lo más posible a la realidad de la aulas de secundaria saliendo al paso de ella y ofreciendo propuestas que permitan avanzar pedagógicamente partiendo de donde el profesorado se encuentra actualmente, con el convencimiento que esto puede ser más útil al D.O. en su proceso de apoyo al profesorado y al instituto en su globalidad. A este respecto, cabe formular las sugerencias y recomendaciones que se proponen en los subapartados siguientes.

6.1. Actividades en relación a las Programaciones de Aula. Elementos relevantes que deben constituir las.

Las Programaciones de Aula (PA) deben diseñar situaciones y actividades que permitan desarrollar mejor las capacidades que se han priorizado y destacado en el Proyecto Curricular de Etapa. Este proceso de planificación previa a las actividades de enseñanza y aprendizaje es fundamental para no dejar a la improvisación las actuaciones del profesorado en el aula evitando, en cierta forma, la angustia y el desconcierto pedagógico cuando algunos alumnos y alumnas no responden como aquél esperaba.

Por eso el primer principio que debiera regir en todo centro es que no sólo se programen las diferentes unidades didácticas que configuran una área sino también que se preparen la sesión concreta de un módulo horario que componen una unidad didáctica.

Esto es esencial porque, en la mayoría de ocasiones, la improvisación se basa en una práctica que prima la transmisión de conceptos y hechos de la propia ciencia en el que el profesorado, como especialista del área, conoce bien y se siente cómodo.

Diseñar la unidad didáctica y la sesión de clase sirve de **guía** para la dinámica en el aula de tal forma que el profesorado

- * tiene más tiempo para observar y fijarse mejor cómo está reaccionando el alumnado ante las ofertas realizadas, por qué actúa de determinada manera e incluso qué grado de incidencia tiene la actividad del profesorado en esos comportamientos,

- * puede introducir, con mayor facilidad, variaciones a lo programado previamente, si lo requiere la situación, puesto que tiene mayor seguridad de lo que quiere conseguir, conoce mejor las dificultades del aprendizaje de los contenidos habiendo diseñado (o intuído) posibles estrategias de actuación, lo que le permite ser, en general, más flexible ante las realidades que se generan.

La programación de una unidad didáctica, de una sesión de clase o del período de tiempo que parezca más conveniente debiera constar, en líneas generales, de tres grandes apartados: qué se desea que aprenda el alumnado, qué recursos y actividades pondrá en marcha el profesorado para facilitarlos y qué indicadores le servirá al profesorado para estar satisfecho del desarrollo de la sesión o de la unidad didáctica (u.d.).

6.1.1.- En relación a qué se pretende aprender deben diferenciarse una serie de aspectos todos ellos importantes.

- a) determinar los contenidos fundamentales a enseñar identificando los conceptos, procedimientos y valores y actitudes fundamentales y nucleares en el que se distinga entre lo que es básico para aprender de lo que es complementario. Ya se han explicitado los criterios para escoger los contenidos más nucleares. En ese proceso de análisis es importante que se jerarquicen unos contenidos y otros.

- * deben garantizarse el equilibrio de los 3 tipos de contenido de acuerdo con el tipo de

u.d. y los temas que se abordan.

* organizar la u.d. y las sesiones tomando como eje los tres tipos de contenido, en la medida de lo posible, para adecuarse a la forma distinta de acceder al conocimiento que tiene el alumnado.

* discernir entre los contenidos que deben aprenderse de nuevo, de los que se desea profundizar más (ciertos procedimientos y actitudes suelen estar entre ellos), y de los que son requisitos, es decir de aquellos que son indispensables para aprender lo que se propone y que si no se tienen no se pueden realizar las actividades (normalmente suelen ser contenidos de procedimiento y de actitudes).

* es conveniente organizar y distribuir contenidos de forma que se interrelacionen con otros de otras unidades didácticas del área o de otras áreas.

* debe intentarse que determinados contenidos, dada su importancia, se aborden en situaciones y contextos diferentes, lo más funcionales posible al alumnado buscando el interés de éste.

b) explicitar los objetivos que se desea que alcance el alumnado en relación a los contenidos escogidos, es decir precisar el tipo y grado de lo que tiene que hacer el alumnado. Por eso deben relacionarse los contenidos con lo que se pide que haga el alumnado respecto a ellos, o dicho de otra manera la clase de respuesta a las operaciones y procesos que se desea enseñarle al alumnado. En este proceso es fundamental:

* plantear diferentes actividades para que todos los alumnos y alumnas puedan llevar a cabo alguna(s) de ellas. En este sentido es básico explicitar las actividades que inicialmente realizará el alumnado con mayores dificultades o con necesidades educativas especiales intentando no encorsetarles siempre en un mismo tipo de actividades y por tanto contemplando el posible progreso que puede hacer con la intervención del profesorado.

* insistir en las actividades que inciden más y mejor en los contenidos nucleares escogidos pero sin olvidar propuestas para los complementarios puesto que, inicialmente, no debe descartarse a ningún alumno y alumna el aprendizaje de ambos.

* asegurar el equilibrio de los cinco tipos de capacidades contemplando actividades en las que todas ellas deban ejercitarse y actividades en las que se garanticen grados o niveles diferentes de exigencia. Normalmente esto también conectará estrechamente con el diseño de contextos de aprendizaje diferentes y variados.

c) determinar los criterios y actividades de evaluación que permitan detectar, en relación a los contenidos y objetivos establecidos el aprendizaje y el progreso del alumnado así como el proceso realizado. De acuerdo con estas intenciones puede ser interesante

promocionar los siguientes aspectos:

- * preparar la prueba final de evaluación de la u.d. pues así se asegura mejor que se planteará de acuerdo con lo que se considera nuclear y sobre las exigencias que se le pide al alumnado al diseñarla inmediatamente después de la toma de decisión sobre los contenidos y objetivos que han de adquirirse.

Además ejercerá más fácilmente como guía y orientación de la práctica educativa en el aula puesto que ésta debe versar sobre aquellos aspectos que se desea evaluar y que aprendan los alumnos y alumnas, sirviendo también para recoger información sobre lo esencial. También de esta forma se condiciona al alumnado a estudiar y trabajar sobre lo fundamental dado que la evaluación determina mucho su forma de proceder.

- * preparar la prueba inicial que debe hacer referencia tanto a las ideas previas del alumnado respecto a los contenidos de la u.d., fundamentalmente de los aspectos que se consideran nucleares; sobre el nivel de conocimientos en relación al tipo de exigencia que se le va a requerir (relacionar, memorizar, etc.) y, sobre todo, a los requisitos necesarios para llevar a cabo las actividades diseñadas.

En relación con esto último se debe tener mucho cuidado de que todos los alumnos y alumnas los hayan aprendido antes de iniciar las nuevas enseñanzas. En caso contrario deben diseñarse actividades para que los adquieran si no se quiere, ya de entrada, imposibilitar a cierto alumnado los nuevos aprendizajes.

Debe recordarse que éstos requisitos deben relacionarse con procedimientos y actitudes generales indispensables no confundiéndolos con los que están inmersos en la u.d. y por tanto deben aprenderse y enseñarse.

Muchos de estos requisitos coinciden con los procedimientos y actitudes transversales, es decir presentes en todas o la mayoría de las áreas.

- * diseñar actividades e instrumentos de recogida de información sobre qué está aprendiendo el alumnado y cómo lo está haciendo de tal forma que permita descubrir las causas de sus posibles dificultades. Este tipo de actividades son las que resultan más difícil de improvisar en el devenir de la dinámica de aula sobre todo si persiguen información fundamental y no se desea limitar de la simple repetición y aquiescencia o negación general de los expuesto por el profesorado la información a lo que el alumno y alumna simplemente repitan, afirmen o nieguen.

- * el tipo de exigencia, las actividades e instrumentos de evaluación han de ser diversos para que se adecuen a las diferentes realidades del alumnado. Así no debe resultar extraño que los alumnos y alumnas no sean evaluados sobre los mismos contenidos y el mismo nivel de operaciones y de ejecución. Del mismo modo debe utilizarse distintos instrumentos como la observación directa, cuadernos de trabajo, pruebas escritas de diferentes tipos, etc.

- * programar y desarrollar actividades en el que el alumnado capte los criterios que utiliza

el profesorado para evaluar así como que se ejercite en tareas de autoevaluación para ir adquiriendo competencias y habilidades de regulación de sus aprendizajes.

6.1.2.- Recursos y actividades que se llevarán a cabo en el desarrollo de la u.d. y la sesión de clase.

Se refiere al despliegue de actividades que el profesorado pondrá en funcionamiento para que el alumnado adquiera los aspectos del punto anterior. En este ámbito las sugerencias pueden ser interminables, aquí, sin embargo, sólo se señalan los elementos que pueden ser más inclusores de actividades más concretas conscientes que las formas de proceder del profesorado han de ser diversas y diversificadas para que el alumnado con diferentes competencias, intereses y motivaciones puedan participar en ellas y sabedores que algunos alumnos y alumnas no podrán efectuar las actividades tal como se diseñaron en un inicio.

a) el criterio fundamental en la metodología del profesorado es que asegure la interacción permanente, sobre todo, del profesorado con los alumnos y alumnas que garantice la recogida de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita revisar y ajustar la acción educativa y didáctica.

b) utilizar formas de proceder que permita al alumnado cada vez ser más autónomo, es decir que la ayuda del profesorado sea paulatinamente menos necesaria. Por eso, es fundamental, programar actividades donde el alumnado deba realizar actividades tanto prácticas como mentales (descubrir, planificar, anticipar, indagar, preguntar, manipular...) garantizando siempre acciones que estén al alcance del alumnado aunque sea con la ayuda del adulto.

c) Programar diferentes recursos que apoyen la tarea del profesorado en el momento de la explicación, en el trabajo del alumnado, en la distribución del tiempo, en la utilización de lenguajes, en la manera de abordar los temas, en la organización de la clase, etc.

De todas formas debe evitarse desplegar todas las posibilidades como si se actuase por inercia o por modas insistiendo sólo en las actividades que estén realmente justificadas por el tema.

d) En esa misma perspectiva los materiales que resultan imprescindibles deben ser diversificados de tal modo que garanticen la consecución de las diferentes exigencias que se le demandan al alumnado, diversidad de actividades (manipulativa-reflexivas; salidas; deductivas-inductivas, etc)... en definitiva los distintos aspectos que se vienen sugiriendo en los apartados anteriores.

Además es conveniente que el alumnado disponga de una gama amplia y variada de materiales curriculares (distintos libros de texto, monografías, enciclopedias, croquis, apuntes elaborados por el Departamento Didáctico, recursos plásticos, etc.).

e) Adoptar diversas medidas de agrupamientos del alumnado (por el tipo de dificultades que presentan, por el tipo de cooperación que puedan realizar mutuamente, por las

ayudas que algunos pueden aportar)... así como trabajo individual y solitario. Todas ellas deben asegurar la interacción fácil con el profesorado.

f) Resulta conveniente que en cada sesión de clase (a lo máximo dos) se produzca una sistemática donde existan actividades de explicación, trabajo del alumnado sobre los contenidos, recapitulación y síntesis de la realizado. El trabajo para realizar en casa debe ser el mínimo y sólo debe inscribirse en la necesidad que existe de realizar trabajo autónomo del alumnado.

g) Es fundamental diseñar actividades de despertar el interés, la motivación y el autoconcepto positivo del alumnado. Para ello no sólo es importante abordar temas y contenidos funcionales sino también que el alumno y alumna se contemple como útil al grupo y/o subgrupo y sienta que está progresando porque cada día sabe realizar mayor número de tareas correctamente.

6.1.3. En relación a la satisfacción de la sesión de clase se trata de que el profesorado se establezca unos indicadores que le permita constatar si se progresa por el camino diseñado. Por eso los indicadores se referirán tanto a los avances o no del alumnado como a la eficacia o no de las formas de actuar que el profesorado se había diseñado. Este feed-back es fundamental tenerlo permanentemente.

6.2. En relación a la sistematización, racionalización y coherencia de la práctica educativa habitual en el aula.

Sin menoscabo de la importancia de los distintos momentos de toma de decisiones expuestos hasta ahora se ha de convenir que las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula constituye el escenario fundamental para el desarrollo de todo el alumnado puesto que en ella se promueven los aprendizajes específicos de la educación escolar.

El aprendizaje escolar es consecuencia de la interacción que se genera entre la actividad constructiva del alumnado, las características del contenido a aprender y la ayuda que ofrece el profesorado y/o los compañeros y compañeras en el aula. Por tanto, la calidad y cantidad de lo que aprende el alumnado exige que se relacione con los procesos de enseñanza que se proponen, pues de que estos generen o no determinadas condiciones depende que el alumnado realice o no los aprendizajes escolares.

En coherencia con estas afirmaciones se deben analizar, establecer criterios y realizar propuestas sobre los aspectos presentes y más relevantes de la actividad educativa habitual en el aula en secundaria que contribuyan a generar un entorno de calidad que permita o facilite los aprendizajes correspondientes en el alumno y alumna y a promover su desarrollo.

Lo que a continuación se expone son criterios y propuestas de actuación en el aula **fundamentalmente relacionados con la práctica educativa** del profesorado pero sin obviar las circunstancias del grupo clase, del aula y del alumnado.

Como ya se dijo los puntos que a continuación se detallan resultan incompletos y

seguramente parciales y limitados pero existe el convencimiento que contienen información relevante y, sobre todo, significativa y funcional en relación a la práctica educativa actual en secundaria.

Se organiza la información en tres apartados muy amplios y clásicos pero fácilmente reconocibles: inicio, desarrollo y síntesis de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

6.2.1. Inicio de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

a) Debe darse información detallada sobre lo que se pretende conseguir, en la Unidad Didáctica (u.d.) o en la sesión de clase, en relación a los contenidos y temas que se proponen, a como se va a proceder para abordarlos en la sesión o en las diferentes sesiones y qué exigencias generales se van a demandar al alumnado.

Esto debe permitir que el alumnado se confeccione una idea lo más ajustada posible de las propuestas con la doble intención de, por una parte, abrir la posibilidad de diálogo con el profesorado para que aquél manifieste su opinión sobre sus intereses y expectativas y así iniciar un posible proceso de negociación para un ajuste entre la oferta y las opiniones de los estudiantes, y por la otra contribuir a que éstos gestionen mejor su actuación durante todo el desarrollo de la u.d..

De todas maneras hay una serie de aspectos que pueden ayudar al profesorado a realizar esta tarea.

- * utilizar croquis, cuadros, dibujos, esquemas... que ayuden a visualizar lo que se propone en la u.d. o sesión de clase.

- * enmarcar la u.d. dentro de la programación del área e incluso con la de otras áreas. En relación a las sesiones de clase referirse a las sesiones anteriores y a lo que queda aún por desarrollar.

- * en la exposición del tema relacionar los contenidos con aspectos de posible interés y funcionalidad para el alumnado. No olvidarse, si es el caso, del sentido que puede tener para la inserción activa y laboral para determinadas profesiones.

b) Realizar actividades que permitan obtener la información necesaria sobre la situación del alumnado en relación con las ideas previas que tiene sobre los contenidos, con los niveles de conocimiento alcanzados y de interés que le despierta y, sobre todo con el grado de adquisición de los requisitos indispensables para aprender lo que se propone.

Algunas cuestiones que deben considerarse en este apartado son:

- * plantear únicamente obtener la información sobre los aspectos nucleares que después se van a trabajar en el aula.

- * contemplar la posibilidad de encontrar información que cubra las necesidades de varias

áreas tanto por los temas y contenidos que se abordan como, sobre todo, porque los requisitos suelen ser comunes a muchas áreas al relacionarse estrechamente con los procedimientos y actitudes.

* emplear fórmulas relativamente rápidas y compartidas para hacerlo: diálogos, dibujos, preguntas orales y escritas, resolución u opinión de situaciones-problema, etc.. Con todo, es importante que, entre el profesorado del equipo educativo, distribuir la obtención de determinada información.

c) En los casos en que se han detectado determinadas carencias en el alumnado, ya sean previstas o no, deben plantearse situaciones de aprendizaje que permita atenderlas bien como tareas específicas previas al propio desarrollo del tema, bien insertadas cuando se lleve a cabo éste.

Efectivamente, por ejemplo, una vez iniciada la clase algunas veces se dilata exageradamente el tiempo antes de iniciarse en el trabajo propiamente dicho, debiéndose, en muchas ocasiones, a la **falta de hábito** del alumnado en crearse las condiciones indispensables para comenzar la sesión de clase (se llega tarde a clase, no se prepara el material, se habla constantemente, no se escucha, etc.) lo que en muchas ocasiones el profesorado entra en la dinámica del aula sin las condiciones adecuadas para garantizar un buen aprendizaje.

6.2.2. Desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

A) En relación con la **transmisión y recepción de la información** se debe señalar que en secundaria se le confiere una gran importancia entendiéndose como una instancia básica de enseñanza (de hecho sólo es necesario observar que se le dedica un tiempo considerable).

Las actividades que cumplen este cometido deben ser variadas y diversificadas de tal forma que permita conectar mejor con las características de TODOS los alumnos y alumnas y con la forma de acceder a los conocimientos que se proponen. En esta perspectiva suele ser conveniente la utilización de diferentes fuentes y recursos como por ejemplo realizar preguntas, presentar unos dibujos y/o esquemas, que el alumnado exponga algunas situaciones o problemas, la reposición de un video, explicaciones del profesorado, simulación de casos, etc.

En este apartado se va a abordar substancialmente la actividad de explicación del tema y contenidos del mismo puesto que es la más utilizada por el profesorado con el doble convencimiento de que algunas de las ideas señaladas en el párrafo anterior pueden y deben insertarse en la misma y que si se lleva a cabo con una serie de condiciones puede resultar un instrumento potente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

* debe limitarse el tiempo de dedicación a esta actividad puesto que limita el aprendizaje en interacción con sus compañeros y compañeras, la utilización de estrategias como la indagación, la argumentación... entre otras; requiere mantener excesiva atención a explicaciones orales no siempre estimulantes y sencillas durante mucho tiempo para la mayoría del alumnado.

Además, la racionalización del tiempo de explicación permitirá centrarse en los aspectos substanciales en detrimento de los accidentales y anecdóticos, lo que evitará el escaso aprovechamiento que muchos alumnos y alumnas hacen de este tiempo por el excesivo número de contenidos que se están abordando.

No olvidarse, también, que algunos profesores y profesoras se ven obligados a finalizar "pronto" la explicación (provocando acelerones no siempre convenientes pues a veces afectan a aspectos nucleares) ante la constatación de que pocos alumnos y alumnas están atendiendo y, en algunos casos, para poder mantener el "orden" en clase.

* La estructuración de la explicación de los contenidos debe respetar tanto la lógica de la disciplina (que la forma de presentar los contenidos facilite la comprensión de los mismos, que se realice mediante un orden jerárquico y racional, etc.). Por eso es muy importante que la dimensión que se confiere a los contenidos y a las formas de proceder el profesorado tengan en cuenta las "introducciones" y las "orientaciones didácticas" diseñadas para cada área en el currículo oficial y/o en el Decreto de enseñanzas mínimas.

* En un mismo nivel de importancia se debe considerar que la estructura de las explicaciones de los contenidos tengan presente las características y necesidades del alumnado como son sus intereses, expectativas, preocupaciones, niveles de conocimientos y requisitos adquiridos, etc. (de aquí la importancia de la evolución inicial).

* Ir destacando y explicitando los contenidos nucleares, asegurando el equilibrio de los tres tipos, distinguiéndolos de los complementarios y accesorios. Puesto que aquellos son los que deben adquirir TODO el alumnado se insistirá más en ellos utilizando formas diversas de abordarlos (con ejemplificaciones, con simulaciones, con exposición, con prácticas y recursos tangibles, con aplicaciones a la vida real, etc.) y dedicando más tiempo. De ninguna manera esto significa que se renuncie, inicialmente (si la evaluación inicial no lo indica), a los contenidos complementarios.

Un buen apoyo a esta tarea suele ser que mientras se van resaltando los contenidos substanciales el profesorado explicita y explique por qué lo son y al mismo tiempo enseñe a subrayar en los materiales curriculares que utiliza el alumnado así como a enseñarles a emplearlos para realizar mapas conceptuales y/o esquemas.

* En la explicación y exposición de los contenidos, sobre todo de los nucleares aunque no sólo, deben utilizarse diferentes alternativas en las que los tres tipos de contenidos se conviertan, según la ocasión, en organizadores de aquéllas.

* Es un momento idóneo para que el profesorado relacione los contenidos con situaciones que interesen al alumnado y/o con la resolución de situaciones prácticas que se encuentra (o puede encontrar) en su entorno (las "probabilidades" con las posibilidades de acertar en juegos de azar, los circuitos eléctricos para resolver aspectos eléctricos, la expresión correcta y fluida para incidir y controlar asambleas o reuniones con compañeros y compañeras, etc.).

En esta perspectiva debe realizarse el esfuerzo de relacionar los contenidos con campos profesionales y la transición a la vida activa y laboral (la lectura de libros con la capacitación para escribir, la expresión escrita y oral para la búsqueda de trabajo, la combinación de líquidos en el laboratorio con la producción de cosméticos y colonias, etc.).

* El profesorado debe utilizar apoyos y recursos diversos en la estructuración y organización de los contenidos con la doble finalidad de, por una parte, ayudar al alumnado a comprenderlos y aprenderlos más y mejor y, por otra parte, contribuir a que los alumnos y alumnas funcionalicen dichos recursos al verlos utilizar y aplicar por parte del profesorado y comprobar que realmente sirven para resolver favorablemente situaciones de aprendizaje (y también algunas cotidianas de su entorno social) que tienen planteadas en las distintas áreas.

Todo ello tiene la virtualidad de ir progresivamente convirtiendo al alumnado en competente en relación con determinados recursos, técnicas de aprendizaje y de estudio, requisitos, hábitos, etc.

Efectivamente, la utilización y enseñanza funcional (ligada al propio proceso de aprendizaje) de esquemas, de cuadros de doble entrada, de mapas conceptuales, de subrayados, de resúmenes, de gráficas, del proceso de tomar apuntes y de realización de guiones e índices, etc. facilita la clarificación de los contenidos que se exponen y son básicos para el aprendizaje por parte del alumnado. En caso contrario se deja sólo en manos del alumnado su descubrimiento y utilización adecuada, cuestión que está al alcance de unos pocos.

* Es fundamental que durante la explicación el profesorado vaya planteando y abordando diferentes situaciones y complejidad de las mismas ofreciendo información pertinente en relación al tipo de actividades y exigencia de las mismas que va a proponer que realice posteriormente el alumnado. Este aspecto tiene cierta relevancia en secundaria puesto que proporciona muchas ayudas y "pistas" sobre lo que se va a pedir posteriormente se asocia a enseñanza infantilizadora, lo que convierte en adivinanzas ciertas actividades y dejando al azar la realización de determinadas operaciones fundamentales lo que no deja de ser discriminatorio para los alumnos y alumnas con menores recursos escolares personales y/o familiares.

Por eso es conveniente presentar contenidos interrelacionados a otros de la misma área u otra, exponer los diferentes grados de dificultad en la resolución de algún ejercicio o problema, mostrar cómo se pueden aplicar ciertos contenidos a diferentes situaciones, etc. En todo caso no se olvide las afirmaciones de determinados alumnos cuando afirman que "cuando lo está explicando el profesor lo entienden pero después no saben hacer los ejercicios porque los encuentran más difíciles, porque se les pide más cosas de las que abordó aquel".

* Mientras se desarrollan las explicaciones debe generarse el ambiente necesario que permita preguntar aclaraciones si así lo desean en un doble sentido: por una parte creando un clima de diálogo y confianza y nunca de descalificación y por otra ofreciendo un nivel de exposición ajustado a las posibilidades del alumnado en general para que las dudas no se refieran a todo lo explicado o no sepan qué preguntar.

Todo lo que se acaba de exponer debiera tener como referente y guía lo que el profesorado había diseñado en la programación de aula para que exista la mayor coincidencia posible.

B) La comprobación de la comprensión y del aprendizaje de los contenidos es otro de los grandes principios que en toda acción educativa debe estar presente puesto que se trata de recabar toda la información pertinente que permita saber al profesorado lo que está comprendiendo y aprendiendo el alumnado tanto en relación a lo que se explica, a las situaciones de aprendizaje propuestas, como a lo que se expone en los diferentes materiales curriculares. La finalidad de la captación de la información es que el profesorado la analice y la interprete de acuerdo con los principios psicopedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje y ofrezca las ayudas necesarias al alumnado que lo requiera.

Aunque suelen existir distintas maneras de realizar esta tarea, aquí se van a agrupar en dos grandes momentos: mientras se transmite y recibe información y mientras se realizan actividades sobre los contenidos en el aula.

B.1.- llevar a cabo la comprobación mientras se transmite y recibe la información.

* deben garantizarse diálogos con el alumnado basados en intercambios de opiniones y pareceres, en preguntas reflexivas y de raciocinio, en plantear cuestiones donde se tengan que llevar a cabo tareas de aplicación y/o relación, etc. evitando, en todo momento que las respuestas y exposiciones del alumno sean una mera repetición de lo dicho por el profesorado o un sí o no global (a veces de toda o parte de la clase) que nada informa de qué y, sobre todo, de cómo está aprendiendo o no el alumno y alumna.

* de todas formas hay que ser muy cautos en la utilización de este recurso dada la dificultad existente, en muchos alumnos y alumnas, de comprender y progresar a partir sólo de la oralidad y más cuando ésta se fundamenta en contenidos tan áridos y complejos. En todo caso deberán asegurarse una serie de aspectos indispensables para que surta su efecto dadas las características tan complejas que se generan en el aula: asegurar la atención, no utilizar sólo el lenguaje formal de la disciplina, garantizar orden en el diálogo y atención cuando se esté debatiendo con otro compañero o compañera, recrearse en determinados aspectos... etc.

Por eso, tal como se dijo con anterioridad, hay que diversificar las formas de transmitir información.

* las dificultades expuestas no pueden significar, bajo ningún concepto, no utilizar este recurso cuando la explicación se frecuente tanto, aunque deben limitarse sus objetivos.

En ese sentido puede ser un buen criterio de actuación realizar esta actividad fundamentalmente con el alumnado que, por sus características, mejor conecta con la comprensión de las explicaciones orales y escritas puesto que el recurso de la comprobación podrá ser aprovechada suficientemente para que esos alumnos y alumnas alcancen un buen grado de autonomía que les permita trabajar posteriormente con cierta independencia del profesor o profesora, permitiendo a estos mayor gestión del aula.

B.2.- Llevar a cabo la comprobación mientras se realizan actividades sobre los contenidos en el

aula. Muchos profesores y profesoras escogen el momento en que proponen actividades sobre los contenidos tratados para dicho objetivo pues les parece más fácil de gestionar.

La primera cuestión que debe quedar clara es que este tiempo ha de dedicarse a comprobar qué y cómo aprenden los alumnos y alumnas, por tanto no debe servir para la evaluación sumativa y sí para que éstos reciban las ayudas necesarias que precisen, en especial por parte del profesorado pero también de los compañeros y compañeras, para ir progresando en relación a los contenidos.

En consecuencia es un tiempo en el que profesorado y alumnado han de interactuar constantemente por eso es fundamental que se lleve a cabo en el marco del aula. Esta interacción para que cubra los objetivos señalados (recoger información pertinente de qué y como aprende el alumnado y ofrecer a éste las ayudas necesarias) es necesario que tenga esa intencionalidad y se creen las condiciones de calidad indispensables. Algunos principios y propuestas de actuación para ello se exponen a continuación.

* las actividades que se propongan para que el alumnado lleve a cabo deben cubrir una serie de condiciones:

- que sean diversas y diversificadas de acuerdo con las características de los alumnos y alumnas pues si se piden a éstos comportamientos muy alejados de sus posibilidades no podrá iniciar la actividad (en todo momento el alumno y alumna debe poder realizar algunas de las actividades que se proponen) y en consecuencia nunca se podrá tener información valiosa de su proceso de aprendizaje y de las dificultades que encuentra.

- que las cuestiones que se plantean a resolver por el alumnado debe asegurar el raciocinio, el contraste, la aplicación, el llegar a conclusiones... etc. (aunque sea a niveles muy simples) que permita a aquél y al profesorado darse cuenta donde existen los avances y las dificultades.

Debe recordarse que para poder ofrecer y/o pedir ayuda es preciso conocer con relativo detalle dónde se encuentra la dificultad y porqué y para ello es fundamental que el alumnado pueda llevar a cabo alguna tarea.

* La actuación del profesorado no debe partir nunca del principio, muy generalizado en secundaria, que el alumnado preguntará cuando encuentre alguna dificultad en su quehacer.

Muchas veces el alumnado no descubre donde está su escollo y no sabe qué preguntar prefiere volvérselo a comprobar en casa, otras le es problemático la relación con el adulto, las más prefiere que no se le noten sus carencias, etc. Por eso el profesor y profesora han de llevar la iniciativa en la interacción con el alumnado y en el diálogo con éste para, con reflexiones y preguntas de indagación, constatar qué y cómo aprende.

* Todo este proceso y tiempo es idóneo para que el profesorado ayude al alumnado a aprender a regularse su propio proceso de aprendizaje y a formular preguntas pertinentes de aclaración superando la típica frase de "no he entendido nada" que nada orienta. Para

eso es muy importante ajustar el tipo de actividades a las necesidades del alumnado y a estar permanentemente interrelacionando con él.

* si no existe una buena organización del aula y un adecuado agrupamiento de los alumnos y alumnas durante la sesión de clase es difícil llevar a cabo lo que se viene enunciando y más cuando el número de alumnos por aula es considerable.

- Es fundamental que determinados alumnos puedan realizar la mayor parte de las actividades con autonomía, sin precisar apenas ayudas del profesorado, para que éste dedique su mayor tiempo a los alumnos y alumnas que están encontrando mayores dificultades.

Para que esto ocurra, es preciso que durante las fases anteriores se haya garantizado que ciertos alumnos y alumnas han conseguido esa determinada autonomía de aprendizaje.

- Así también algunos alumnos y alumnas pueden ser muy útiles ayudando y tutorizando a compañeros suyos en la comprensión y aprendizaje de las actividades propuestas.

- Agrupar, en algunos momentos, al alumnado que muestran parecidos niveles de dificultades que permita rentabilizar la ayuda del profesor o profesora.

* el tiempo de realización de las actividades debe estar pormenorizadamente calculado de tal forma que sea suficiente para que todos los alumnos y alumnas, previendo las ayudas del profesorado, puedan llevarlas a cabo. Esto debe permitir al alumnado, junto con la ayuda del profesor, a aprender a organizar, planificar y distribuirse en el tiempo las distintas tareas que debe llevar a cabo.

Se ha de evitar que las actividades se terminen en casa, pues no permitirá que el profesorado interactúe con el alumnado y obtenga la información que requiere para su acción pedagógica.

C) Ajuste de las actividades que se han diseñado para que las lleve a cabo el alumnado.

Los ajustes que determinados alumnos y alumnas han de recibir se deben decidir en función de lo que necesiten para poder seguir el currículo diseñado para toda la clase, por lo que se fundamentará en la información pertinente obtenida de aquel alumnado (sobre todo su grado de competencia en relación a los contenidos que se trabajan en clase) en relación a la cantidad de ayuda que requiere para conseguir los objetivos previstos en la programación.

Las sugerencias que se exponen a continuación se refieren a las actividades de enseñanza y aprendizaje que regulan la práctica educativa en el aula puesto que son el vehículo más adecuado para alcanzar o no las intenciones educativas y que materializan el proceso estratégico y metodológico que emplea el profesorado.

* Aumentar la cantidad y el tipo de ayuda que se dan a unos alumnos respecto a sus

compañeros y compañeras. En esta perspectiva hay algunas actuaciones que pueden ser útiles considerar.

- garantizar que el proceso interactivo para comprobar qué y cómo aprende el alumno se asegure en cada (o en casi todas) sesión de clase.

- ofrecer explicaciones y actividades complementarias que le permitan entender y llevar a cabo las propuestas de aprendizaje. No se trata tanto de dedicarles más tiempo sino fundamentalmente que las ayudas conecten con sus intereses y niveles de conocimiento. Por eso, para determinado número de alumnos y alumnas, es conveniente recurrir a ejemplificaciones, a utilizar lenguajes más gráficos y visuales, recurrir a la manipulación y realizaciones prácticas y/o de construcción de objetos, transformar el lenguaje más formal de las disciplinas científicas por otro más coloquial, etc. En esta misma perspectiva hay que utilizar materiales curriculares complementarios que sirvan de soporte y/o de refuerzo.

- insistir más en la aplicabilidad de los contenidos a situaciones cercanas al alumno y alumna. En ese marco inscribir las referencias que tienen los contenidos con profesiones que le interesan.

- compaginar actividades abiertas, que requieren un alto grado de autonomía, con otras más pautadas y cerradas que necesiten de la guía del profesor y/o compañeros para realizarlas; así también ampliar o reducir el tiempo de ejecución según de qué tarea se trata.

- * presentar actividades con diferente grado de complejidad, de dificultad y de exigencia del alumnado puesto que no todos tienen el mismo nivel de competencias. En este sentido es conveniente que el profesorado se establezca una taxonomía (cualquiera puede ser útil) que categorice las actividades puesto que es una forma de adaptarlas. Una sugerencia interesante en la determinación de la taxonomía es analizar los criterios de evaluación oficiales por cuanto que ofrece distintos tipos y grados de exigencias en relación a ciertos contenidos.

Sólo a tipo de ejemplo se sugiere la siguiente: señalar-identificar, reproducir, clasificar, interpretar, comprender, aplicar, relacionar, generalizar y definir (que no memorizar).

Debe preocuparse que el alumnado realice un número suficiente de este tipo de actividades, sobre todo de los contenidos nucleares, pues tan incorrecto puede ser mantener siempre a determinados alumnos y alumnas en unos mismos niveles de la taxonomía descrita como, inicialmente y sobre ciertos contenidos, pretender que los estudiantes realicen todo el espectro de graduación expuesto.

Así no debe extrañar que en el desarrollo de una u.d. y sesión de clase unos alumnos y alumnas trabajen sólo los contenidos fundamentales en todos (o buena parte) los grados de complejidad, algunos sólo determinado grado de exigencia y otros además aborden actividades referidas a los contenidos complementarios.

* Insistir en los contenidos y actividades que mejor aseguran la actuación autónoma del alumnado y su regulación de los procesos de aprendizaje.

Muchas de las estrategias que lo facilitan se relacionan con los contenidos de procedimientos de cada área pero sobre todo de los que encontramos en todas o en un número considerable de ellas: anticipación, planificación, resolución de problemas, trabajo cooperativo, etc. Lo mismo se puede afirmar de determinadas actitudes dado que muchas de ellas se relacionan con hábitos y formas de comportarse y proceder indispensables en el aprendizaje escolar en el marco de una institución: escuchar, respetar, atender, esforzarse, interactuar, interés por el trabajo bien hecho y por finalizar las tareas iniciadas, etc.

Respecto a las actividades que facilitan la autonomía del alumno la mayoría de las expuestas hasta este momento en este documento son válidas. Ahora sólo se pretende reseñar algunas cuestiones, plantear casos de la vida ordinaria que deben resolverse, actividades en que el alumnado (todos debieran realizarlo en algún momento) actúen como expertos tutorizando y/o explicando y/o exponiendo algún tema, ser el organizador o director de algunas actividades que se comparten con compañeros, que el alumno busque en la vida cotidiana situaciones donde aplicar los contenidos aprendidos o relacione estos con profesiones, etc.. De todas formas, como principio general, siempre al comienzo hay que dar mayor responsabilidad al profesorado en la ejecución de las actividades.

6.2.3.- Síntesis y recapitulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Este momento del proceso de enseñanza y aprendizaje es un instrumento poderoso en la docencia, pues facilita que el progreso del alumnado se vaya insertando en referentes más amplios y potentes confiriéndole mayor sentido y significado a lo aprendido y estableciendo redes relacionadas de los distintos contenidos aprendidos. Todo ello va a servir para que los alumnos y alumnas se confeccionen un marco conceptual del área que le ayude a insertar los diferentes aprendizajes que vaya realizando.

Además es importante para que el alumno y alumna aprenda y comprenda los criterios de evaluación que emplea el profesorado.

* Por eso, es indispensable que el alumnado, con la ayuda del profesor o profesora, lleve a la práctica actividades de este tipo, donde le comuniquen las formas de valorar el trabajo bien hecho, puesto que es la única manera en que el alumno y alumna aprende a saber aplicar los criterios de evaluación diseñados. Sin esta medida difícilmente el alumnado podrá proceder autónomamente en relación a la evaluación y recapitulación de lo aprendido.

* De la misma manera el profesorado procurará realizar esta tarea de forma pública y oral con los alumnos y alumnas dada la potencialidad que tiene la verbalización, contemplar su aplicación y explicación de los criterios de evaluación. Ello permite que el alumnado analice, intervenga, dialogue y justifique el porqué de sus respuestas al rosario de

actividades propuestas, lo cual facilitará al profesorado diseñar acciones de ajuste y al alumnado revisiones y modificaciones de su comportamiento.

* En esta perspectiva las actividades de revisión de las tareas debe realizarse lo más inmediatamente posible a su ejercitación pues es cuando el alumnado puede manifestar "frescura" e información valiosa sobre su proceder. Muchas veces cuando se evalúa y se comunica al alumnado ha pasado tanto tiempo que éste ya ni se acuerda del por qué resolvió las actividades de una determinada forma y no de otra. Además se pueden tomar las medidas adecuadas inmediatamente para mejorar las prácticas del profesorado y alumnado dado que muchos de los contenidos que se abordarán posteriormente descansan sobre los anteriores.

* La evaluación debe evitar la comparación entre alumnos y alumnas. Al contrario debe servir para ponderar el progreso y el esfuerzo de cada uno en relación a sí mismo. En este sentido la comunicación de una serie de resultados y su argumentación y justificación razonada ha de ser útil también para motivar a los alumnos y alumnas para seguir aprendiendo.

* Los criterios de evaluación que se comuniquen deben ser lo suficientemente claros que permitan el diálogo con el profesorado y sobre todo que el alumnado no se sienta indefenso ante la valoración realizada. En esta línea el profesorado debe promover actividades de evaluación de la práctica docente ofreciendo pistas y argumentos sobre cuál debiera haber sido el proceder de aquel para que los resultados del aprendizaje fuesen adecuados.

* Con estas medidas, y tal vez otras que no se han expuesto, se puede ir asegurando la capacitación del alumnado para llevar a cabo con conocimiento de causa las necesarias actividades de autoevaluación que progresivamente el profesorado debe ir planteando como una más de las formas en que los alumnos autoregulen su aprendizaje.

6.3.- El equipo educativo de profesores y profesoras que intervienen en un mismo grupo de alumnos, órgano de coordinación y de toma de decisiones respecto a la práctica educativa en el aula.

Todas las ideas y propuestas expuestas no se pueden llevar a cabo sin la coordinación y conexión de la acción educativa que realizan los docentes que intervienen en un mismo grupo de alumnos y alumnas.

Una anticipación y análisis precoz del proceso de aprendizaje del alumnado por parte del equipo educativo son el mejor instrumento de ajuste a las necesidades del alumnado.

Se ha demostrado suficientemente el escaso valor educativo que tiene para el alumnado que su profesorado actúe de forma distinta y a veces contrapuesta dado que desorienta a los alumnos y alumnas y no le permite actuar con un referente claro y riguroso algo que resulta indispensable en educación.

Es más, muchas de las propuestas diseñadas en este documento sólo pueden concretarse si el propio equipo educativo lo diseña con la intención de educar. Así determinados procedimientos, ciertas actitudes y la mayoría de los requisitos indispensables en el aprendizaje escolar no sólo no son patrimonio de una o unas áreas en concreto sino que su adquisición necesita de la aportación de todas ellas y de la intervención de todo el profesorado.

En esta perspectiva toma mayor relevancia, si cabe, las decisiones que se refieren a la promoción y acreditación del alumnado que, como ya se mencionó, debe ser fruto, no de la suma de la notas de cada área sino de la valoración cualitativa del profesorado respecto a la adquisición o no de las capacidades de la etapa.

Mediante la cooperación y el trabajo colectivo de los profesores y profesoras se pueden asegurar cuestiones tan trascendentales para el desarrollo del alumnado como la orientación de las optativas y del futuro académico y profesional, la posible globalización e interdisciplinariedad entre varias áreas, la creación de un clima relacional favorable al grupo y a cada estudiante, el establecer un marco idóneo para la intervención y el apoyo psicopedagógico y curricular, al profesorado, etc.

De todo lo dicho deduce la importancia de encontrar formas organizativas y de trabajo cooperativo que permita la colaboración mutua del profesorado de un mismo grupo en torno a unos objetivos comunes. Es preferible el consenso entre todos y todas, sean cual sean los acuerdos, que cada profesor y profesora vaya a su aire aunque alguna de las actuaciones de una minoría de éstos sean muy adecuadas.

Desde una perspectiva exclusivamente organizativa y estructural suele ser eficaz crear equipos educativos de ciclo donde unos mismos profesores y profesoras sean exclusivamente docentes, en la medida de lo posible, de ese mismo ciclo, o, según la magnitud del instituto de un sólo curso.

B.- La adaptación curricular significativa: respuesta educativa para que determinados alumnos y alumnas accedan a la cultura y el currículo.

7.- Elementos básicos del concepto de adaptación curricular significativa.

Las adaptaciones curriculares significativas se refieren a las modificaciones que afectan a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo establecido con carácter general. Estas modificaciones suponen un paso más en la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje para aquellos alumnos que, complementariamente a los apoyos habituales que tiene todo el alumnado, precisan otro tipo de ayudas y adecuaciones del currículo menos usuales, bien sea temporal o permanentemente, para alcanzar los objetivos establecidos. En este sentido, las adaptaciones curriculares significativas pueden referirse tanto a un alumno o alumna concreto

como a un grupo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales similares.

Desde este planteamiento, la elaboración y puesta a punto de adaptaciones curriculares significativas no se limita a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor o psíquico o de sobredotación intelectual, sino que se extiende también a los que tienen necesidades educativas especiales asociadas a factores sociales, culturales y de historia educativa. Las necesidades educativas especiales pueden ser, sin embargo muy diferentes entre sí, lo que debe ser tenido en cuenta cuando se concreten las ayudas pedagógicas para cada alumno o alumna. Para determinarlas, es necesario analizar el contexto social y educativo, así como las características e historia personal, y poner todo ello en relación con las ayudas educativas que vayan a ofrecerse.

Las adaptaciones curriculares significativas constituyen una respuesta a las necesidades singulares de determinados alumnos en el marco de las estrategias y medidas generales de atención a la diversidad del Instituto. Su puesta en práctica no implica necesariamente una vía paralela y diferenciada de atención a los alumnos y alumnas implicados, aunque en algunos casos pueda llegar a serlo. Sin embargo, incluso en estos casos, las adaptaciones curriculares significativas **son una medida más de atención a la diversidad** que debe plantearse y llevarse a cabo en estrecha coordinación con el resto de medidas previstas. En este sentido, es importante, en el momento de proceder a adoptar significativamente la propuesta curricular para un alumno o grupo de alumnos, la valoración que se haga del nivel de competencia alcanzado y ponderar cuidadosamente, en función de esta valoración, hasta qué punto el alumno o alumnos afectados pueden beneficiarse, mediante la aplicación de las medidas habituales y ordinarias de atención a la diversidad, de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula ordinaria.

La elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares significativas es un proceso compartido de toma de decisiones que afecta al proyecto educativo de centro, al proyecto curricular de etapa, a las programaciones y a su puesta en práctica en el aula. Las decisiones adoptadas por las instancias correspondientes en estos diferentes ámbitos deben ser analizadas minuciosamente asegurando su interrelación y coordinación. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, todos los profesores y profesoras de las áreas implicadas, con el apoyo del Departamento de Orientación y coordinados por el tutor o tutora, comparten la responsabilidad en el diseño, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares.

Como consecuencia de lo reseñado debe recordarse que las adaptaciones curriculares, aunque afecten al PEC y PCE, donde toman todo su sentido es en las programaciones de aula y en las actividades de enseñanza y aprendizaje puesto que se trata de modificar la ayuda educativa y didáctica que se ha diseñado con carácter general para todo el alumnado.

En esta dinámica y proceder no hay que centrarse, inicialmente, en el alumno o alumna sino más bien en el tipo de experiencias de aprendizaje que se le ofrecen. Por eso antes de comenzar una medida como ésta conviene analizar, reflexionar y actuar sobre el funcionamiento, organización, práctica pedagógica del instituto y proceso de enseñanza y aprendizaje (es decir sobre las cuestiones expuestas hasta este momento en este documento) puesto que pueden conducir a algunos cambios que por sí solos pueden resultar suficientes para satisfacer las

necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

8.- Proceso de toma de decisiones en toda adaptación curricular par un alumno y alumna o grupo de alumnos.

Se pretende en este apartado diseñar una manera de proceder que sirva de guía para tomar decisiones en relación a la adaptación curricular. Se trata de determinar sobre qué aspectos curriculares y tipo de ayudas deben tomar decisiones para ajustar el currículo a las necesidades del alumnado y en qué orden, más o menos, deben tomarse.

Previamente a iniciar los diferentes pasos que a continuación se exponen deben realizarse determinados análisis y actuaciones.

* Hay que asegurar la calidad de la oferta educativa y la práctica en el aula pero ttambién que se están llevando a cabo medidas más específicas (pero ordinarias) como son adaptaciones de acceso al currículo, grupos flexibles y/o desdoblamiento en algunas áreas, refuerzos, adaptaciones de los criterios de evaluación, cursar optativas específicas, ampliaciones y profundizaciones... etc.

* Analizar muy minuciosamente que las competencias curriculares del alumno o alumna se alejan significativamente del proyecto curricular de la etapa y de las programaciones del aula de tal forma que les es imposible aprovecharse de éstos y de las actividades de enseñanza que se proponen en el aula.

* Reflexionar promenorizadamente las consecuencias positivas y negativas que puede tener para el alumnado una decisión como la que se está comentando en cuanto que le puede alejar mucho del currículo oficial poniendo en peligro la titulación de la etapa y de los efectos motivadores o no que le puede acarrear, sobre todo cuando implica ejercitarse en aspectos diferentes a los de sus compañeros y compañeras.

* Calibrar suficientemente que la decisión que se pretende tomar es posible llevarse a cabo en el instituto, es decir que exista un marco curricular y de acción educativa que lo facilite, como que el profesorado en su conjunto (y no sólo el de apoyo o los del D.O.) está dispuesto a complicarse creando condiciones educativas pertinentes (analizar conjuntamente, realizar otros tipos de ajustes...), el D.O. cumple en su tarea de apoyar al profesorado... etc.

Proceso a seguir:

8.1.- Precisar, de acuerdo con el P.C.E. y las programaciones de aula, el referente curricular básico que hay que tener presente. Como es sabido se trata, fundamentalmente, de explicitar qué capacidades de los O.G.E. son las más sobresalientes para el desarrollo del alumnado de la etapa.

8.2.- Valorar cuáles son las necesidades educativas del alumnado en relación al currículo de la

etapa. Es decir recoger información analizándola sobre qué saber hacer y qué no respecto al currículo de etapa y/o ciclo así como en qué condiciones lo realiza y en cuáles no. Esta valoración debe permitir fundamentar la oferta educativa que se ajusta mejor a sus posibilidades, y por tanto le es más útil para progresar en el currículo y la intensidad de la misma.

Tal vez este sea el momento más idóneo para exponer, en este documento, los criterios e ideas más generales en relación a las condiciones en que debe desarrollarse la evaluación psicopedagógica de un alumno o alumna.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica, como es sabido, **es proporcionar elementos que permitan al equipo educativo concretar la oferta que mejor se ajuste a las necesidades de los alumnos y diseñar el tipo de ayudas que se les deben proporcionar en el transcurso de su escolarización.** Desde esa óptica, la evaluación psicopedagógica del alumnado debe centrarse, fundamentalmente, en las condiciones educativas en las que se lleva a cabo su escolarización, es decir, en la interrelación que se establece entre, por una parte, sus características individuales, y por otra, los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participa. De ahí que el análisis de la organización y funcionamiento de Instituto y la observación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula sean ingredientes fundamentales del proceso de evaluación psicopedagógica.

A ello conviene añadir, además, que la evaluación psicopedagógica debe inscribirse en el contexto de la evaluación continua que los equipos educativos, y cada profesor o profesora, efectúan del proceso de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos.

a) Análisis del contexto y de la respuesta educativa institucional.

La organización y funcionamiento del instituto, así como la dinámica general del mismo, inciden sobre el aprendizaje del alumnado, aunque ciertamente no todos los aspectos tienen las mismas repercusiones.

En este sentido, es importante poner el acento en el grado de presencia en el PEC y PCE de estrategias y medidas de atención a la diversidad como las expuestas en este documento; en el grado de compromiso de los órganos de gobierno y coordinación docente en la elaboración y puesta en marcha de diferentes actuaciones de atención a la diversidad; la existencia de trabajo cooperativo y colaborativo del profesorado, sobre todo del de un mismo grupo de alumnos y alumnas; la coordinación existente entre los diferentes recursos que tiene el centro para que sea aprovechado por toda la institución y en especial por los que más los necesitan; etc.

b) Análisis del contexto aula y de la respuesta en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En el aula tienen lugar la inmensa mayoría de los procesos individuales de aprendizaje de los alumnos en estrecha interconexión con los procesos de enseñanza que despliegan los profesores. Por ello, es fundamental poseer información precisa sobre las actividades que en ella

se desarrollan y que implican por igual a los alumnos y al profesor o profesora. En este sentido, puede ser útil fijarse en:

- La práctica del profesorado en lo que concierne a la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula: la promoción o no de los diferentes tipos de capacidades y contenidos; utilización de metodologías didácticas plurales que se adecuen a los diferentes estilos de aprender; organización y estructuración coherente de los contenidos; puesta en práctica de formas de organización que garanticen la interacción del profesorado con el alumnado y de éste entre sí; utilización de criterios de evaluación variados y adaptados a las características del alumnado; tipo y grado de las ayudas que se ofrecen a los alumnos cuando aparecen dificultades; etc.
- Los materiales didácticos y curriculares que utilizan los profesores y los alumnos: si permiten o no una atención diversificada al alumnado; si proponen actividades que permiten profundizar en grados distintos los contenidos; si explicitan los objetivos; si dan prioridad a determinados tipos de capacidades y contenidos; qué actividades de evaluación plantean; etc.
- Las características físicas, ambientales y de recursos materiales de las aulas utilizadas por el alumnado.
- El clima social existente en el aula: interrelación entre el alumnado y entre éste y el profesorado; canales de incidencia o presión; etc.
- La repercusión que tienen en la actuación del profesorado y la conducta del alumnado las decisiones tomadas en otros ámbitos: C.C.P., equipos educativos de ciclo o curso, etc.

c) Análisis de los niveles actuales de competencia curricular del alumno o alumna en relación al currículo de la etapa y/o ciclo.

Se debe hacer referencia tanto a las capacidades de la etapa como a la relación de éstas con las áreas. Se trata de valorar la incidencia de las condiciones personales del alumnado (tanto las relacionadas con posibles déficits como las que son fruto de su historia personal y de aprendizaje) que inciden directamente en su proceso de aprendizaje.

Es fundamental que este aspecto de la evaluación no se limite a analizar las condiciones de déficit del alumnado sino que debe atender a las demandas que el medio escolar (sobre todo curricular) le hace a aquél. Es el análisis de la interacción entre estas demandas y las características del alumnado quien debe facilitar indicadores sobre el tipo de ayudas que aquel va a requerir. Tanto es así que este aspecto de la evaluación es condición indispensable para tomar decisiones en relación a las ayudas necesarias de todo tipo: modificaciones de la propuesta curricular, propuesta de apoyos.

Es necesario poder determinar lo que el alumno o alumna es capaz o no de hacer, en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, y en qué condiciones

y contextos de aprendizaje.

La observación se centrará en aspectos tales como la relación que el alumno y alumna establece con los contenidos de las diferentes áreas (si le suscitan interés, si están a su alcance, etc.); la relación que establece con el profesorado y con sus compañeros o compañeras; el estilo y ritmo de aprendizaje (tiempo que requiere para aprender, estrategias más usuales que utiliza para realizar una tarea, etc.); expectativas que manifiesta ante el aprendizaje, la escuela y el profesorado; autoconcepto que maneja y confianza que tiene en relación a su propia capacidad de aprendizaje, etc. En la observación y análisis de estos y otros aspectos vinculados debe incluirse, por supuesto, la actuación del profesor o profesora, pues los comportamientos de los alumnos no pueden desligarse de ella.

Este apartado incluye, asimismo, la evaluación de los niveles de competencia de los alumnos en relación al currículo de todas las áreas del ciclo, poniendo el acento en las capacidades y en los contenidos a los que otorga prioridad en el proyecto curricular de etapa y en aquéllos que están presentes en todas o la mayoría de las áreas. Se trata, en este caso, de valorar lo que ya es capaz de realizar el alumno en relación con el currículo en el entorno educativo en que se desarrolla su vida escolar, valorando qué puede hacer autónomamente y qué con ayudas, así como el tipo e intensidad de éstas. Las observaciones en el aula, la aplicación de pruebas pedagógicas referidas a las áreas y las entrevistas son instrumentos fundamentales para llevar a cabo la evaluación de la competencia curricular.

Otro aspecto a considerar y valorar es el proceso de escolarización que ha llevado a cabo el alumno en las etapas y ciclos anteriores. Es importante obtener información sobre si ha recibido o no previamente ayudas específicas para ir superando sus dificultades y, si ha sido el caso, cuáles han sido sus repercusiones sobre el proceso de desarrollo y de aprendizaje posterior. De ahí la importancia de conocer y valorar hasta qué punto las ayudas recibidas han tenido, en el pasado, resultados positivos y permiten abrigar esperanzas de éxito.

D) Análisis del contexto familiar y social y de los grupos de iguales del alumnado.

No se trata de examinar exhaustivamente todos los elementos que configuran estos ámbitos, sino sólo aquellos que pueden incidir de forma más precisa en el rendimiento escolar y educativo de los alumnos y, sobre todo, que ofrezcan informaciones relevantes para guiar las actuaciones educativas que deben llevarse a cabo.

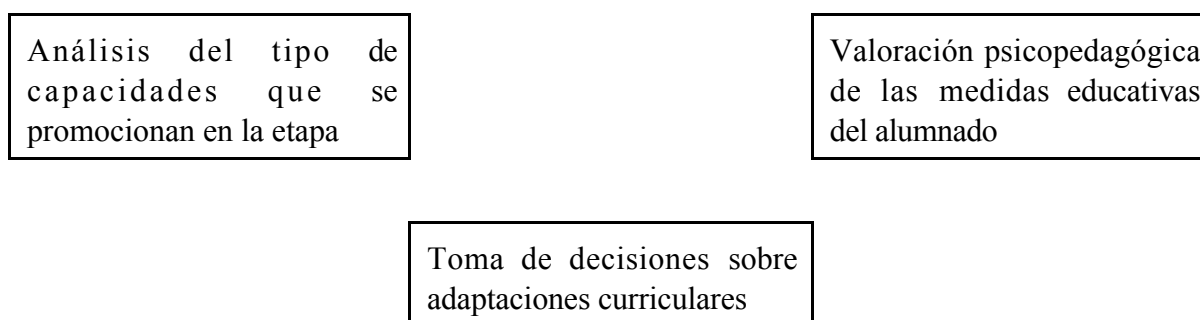
En relación con la **familia**, será de utilidad recoger información sobre cómo se manifiestan en el contexto familiar las capacidades de los alumnos, sus expectativas e intereses, sus formas de relacionarse con los demás, sus preferencias profesionales, sus dificultades en relación al aprendizaje y al trabajo escolar, etc. Estos datos se referirán a aquello que sucede tanto en el ámbito estrictamente familiar, como en otros ámbitos que los padres conocen y a los que, en cambio, los profesionales responsables de realizar la evaluación psicopedagógica no tienen acceso.

También será útil obtener información sobre ciertas características del medio familiar y de su entorno social y cultural como pueden ser, por ejemplo, los valores predominantes en la familia respecto a la importancia que se da a la cultura y a la educación escolar; la predisposición a la colaboración con el centro educativo a fin de llevar a cabo actuaciones coordinadas; la incidencia sobre las expectativas profesionales; la estructura del núcleo familiar y posición que en él ocupa el alumno; cómo se potencia su autonomía y cómo se le ayuda en las dificultades que encuentra en su vida personal y escolar; las condiciones que tiene para realizar tareas escolares en casa; las eventuales carencias culturales del entorno social; etc.

Otras informaciones de interés son las relativas a las relaciones que los alumnos y alumnas mantienen con su **grupo de amigos** externos al centro, ya que en algunos casos pueden explicar, o al menos contribuir a explicar, ciertos comportamientos y actitudes que se manifiestan en el Instituto. La entrevista con la familia será el mejor instrumento de búsqueda de información en este ámbito, pero teniendo siempre la precaución de no convertirla en un examen acusatorio o culpabilizador y evitando trasladarle la responsabilidad de las actuaciones que deben llevarse a cabo en el centro.

Debe recordarse que, aunque el psicopedagogo tenga la responsabilidad principal en la evaluación psicopedagógica ésta debe ser compartida con todo el profesorado que interviene en un mismo grupo.

Volviendo al inicio del proceso de toma de decisiones en las adaptaciones curriculares se debe recordar que la interrelación de las capacidades de la etapa que se promocionan y la evaluación psicopedagógica respecto al currículo de la etapa surgirá la toma de decisiones sobre adaptaciones curriculares.



8.3.- Propuesta curricular que debe cursar el alumno o alumna.

En este apartado debe concretarse qué, como y cuando enseñar y evaluar en relación a la programación. Los referentes el PCE, las programaciones didácticas y de aula y el análisis de las necesidades educativas del alumno o alumna.

Hay que reseñar que las decisiones de los diferentes aspectos que configuran la propuesta curricular deben presidirlas los principios de **máxima normalidad** (es decir que corresponda lo más posible al currículo diseñado en la etapa para todos los alumnos y alumnas) y de **máxima atención** individual y máxima funcionalidad para el alumno o alumna tanto desde la perspectiva

psicológica (que responda a sus capacidades, intereses y motivaciones) como que tenga aplicabilidad y utilidad en su entorno social y cultural. En esta perspectiva hay que recordar la importancia que tiene para el alumnado de estas edades la inserción a la vida activa y laboral.

A) Concretar los Objetivos que se espera que consiga el alumnado en términos de capacidades generales de la etapa.

- * Esto puede conducir a priorizar, destacar o incluso substituir unos objetivos por otros que permitan un mayor progreso del alumnado.

- * Nunca podrá eliminarse ninguno de los cinco tipos de capacidades de la etapa.

- * Puede representar que se prioricen unas áreas sobre otras y, en casos muy extremos, prescindir de alguna.

B) Concretar y articular las capacidades y objetivos priorizados en áreas o ámbitos de aprendizaje que, aunque tomen como referente las áreas de la etapa no necesariamente deben reproducirse tal cual se propone en ésta.

C) Identificar qué Bloques de Contenidos de las distintas áreas curriculares de la etapa permitirán mejor abordar las capacidades y objetivos de etapa priorizados y destacados.

- * Esto conllevará, en algunos casos, priorizar algunos tipos de contenidos sobre otros en el momento de organizar el currículo, siempre asegurando un cierto equilibrio entre los tres tipos de contenido.

- * En la elección de los contenidos hay que destacar los que mayormente conectan con los conocimientos previos del alumnado y con el nivel de adquisición de los requisitos básicos e indispensables. Al mismo tiempo priorizar los contenidos que mejor informan y permiten la inserción social a su entorno y a la vida activa y laboral.

- * Hay que eludir la tendencia fácil de escoger mecánica y automáticamente determinados contenidos para ciertos déficits.

D) Secuenciar los contenidos y objetivos y determinando, aproximadamente, el tiempo en que se desea que los alcance el alumnado, la manera de organizarlos, etc.

E) Establecer los criterios de evaluación siendo coherentes con los Objetivos y contenidos priorizados, destacados, modificados y/o eliminados considerando siempre como referente, en la medida que sea posible, los criterios de evaluación establecidos en el PC de la etapa y/o ciclo y determinando, si es el caso, las adaptaciones pertinentes. En esa perspectiva deben concretarse los criterios de promoción y titulación.

- * En todo caso, la evaluación considerará como eje central el progreso del alumnado respecto al currículo, la propia adaptación diseñada y las prácticas de enseñanza del

profesorado para analizar las condiciones de su educación.

F) Determinar las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula que aseguren la consecución de los objetivos y el acceso a los contenidos programados.

- * Establecer el tipo de ayuda que el profesorado ofrecerá al alumno y alumna.
- * Compaginar diferentes métodos y actividades de acuerdo con los principios psicopedagógicos de aprender y enseñar que sustenta la Reforma Educativa y la forma de aprender el alumnado.
- * Impulsar las formas organizativas y de agrupamiento que permitan mejor el aprendizaje del alumnado.

8.4.- Precisar las ayudas personales, los recursos materiales y la provisión de servicios educativos que faciliten el aprendizaje y desarrollo del alumnado.

- * Deben ser coherentes con la propuesta curricular diseñada y la forma organizativa y de emplazamiento adoptada.
- * Ha de coordinarse con los otros servicios y recursos que actúan en el centro, grupo y/o alumno o alumna.
- * Debe procurarse que se inserte en la dinámica general del instituto para que sea útil a éste y sea compatible con la organización general asegurando que se beneficien más alumnos y alumnas y evitando la "marginación" de dichos servicios.
- * Determinar quiénes deben intervenir y llevar a cabo la adaptación del currículo que en el caso de la secundaria debe ser el conjunto del profesorado que le da clase coordinado por el tutor o tutora y con el apoyo del Departamento de Orientación.

8.5.- Establecer los criterios e instrumentos de evaluación de la propia adaptación curricular diseñada con la intención de introducir cuantas modificaciones sean necesarias.

IV.- LA EVALUACION INTEGRADORA: MECANISMO BASICO PARA LA PROMOCION Y TITULACION.

La Reforma Educativa adopta un concepto de evaluación inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje e integrada en las actividades educativas diarias del aula y del centro que sea útil para analizar permanentemente qué y cómo aprende el alumno o alumna y, llegado el caso, descubrir cuáles son las causas que impiden el aprendizaje previsto.

Desde ese punto de vista la evaluación ha de servir como referente para tomar decisiones

de intervención pedagógica que mejoren el proceso educativo, es decir que permitan la adopción de medidas de ajuste curricular y educativo.

En este marco se inscribe la evaluación integradora. De acuerdo con la normativa, ésta constituye el referente fundamental tanto en la evaluación continua como en la promoción y titulación de los alumnos y alumnas, y remite necesariamente a las capacidades generales establecidas para la etapa a través de los objetivos generales.

La evaluación final, de acuerdo con la normativa establecida, pretende valorar de forma integrada la adquisición de las capacidades de la etapa, rechazando considerar a tal efecto la suma de calificaciones obtenidas en las distintas áreas del currículo. Dicho de otra forma, la promoción y la titulación de los alumnos y alumnas, además del dominio de los contenidos específicos de cada una de las áreas, implica sobre todo una valoración del nivel de desarrollo y de adquisición alcanzado con relación a las capacidades establecidas en los Objetivos Generales de la etapa, capacidades que, por otra parte, son consideradas imprescindibles para continuar con aprovechamiento el proceso de aprendizaje en cualquiera de las modalidades formativas que se ofertan al término de la Educación Secundaria Obligatoria.

Para obtener la titulación de la etapa, los alumnos han de mostrar, al término de la Educación Secundaria Obligatoria, un grado de madurez suficiente en las capacidades que les permitirán proseguir sus estudios con garantías de aprovechamiento en los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio y en el Bachillerato. El desarrollo y concreción de este criterio desaconseja que los centros y los equipos educativos fijen un número determinado de áreas calificadas negativamente para decidir la promoción, ya que la adopción de esta medida colisiona con el principio de evaluación integradora y puede llegar incluso a ser contraria al espíritu y la letra de los planteamientos de la reforma educativa.

Dicho esto se impone un análisis más detallado de las cuestiones señaladas anteriormente.

En relación **con el progreso y madurez del alumnado** respecto a las capacidades generales de la etapa debe insistirse en que éstas son de cinco tipos y que debe garantizarse el equilibrio entre ellas en las diferentes situaciones educativas, y así debe recogerse en el Proyecto Curricular de Etapa, en las Programaciones Didácticas, Programaciones de Aula y en cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto hay que contribuir en primer lugar a aclarar y comprender qué dimensión se confiere a las capacidades que se establecen en la LOGSE y en el Currículo así como qué criterios e instrumentos pueden ser útiles para destacar, priorizar o reforzar determinados aspectos o dimensiones de las diferentes capacidades que aparecen en los Objetivos Generales de la etapa correspondiente.

Otro aspecto a tener presente es que una de las características fundamentales de las capacidades es que se pueden ejercitar y concretar en diferentes situaciones o contextos de aprendizaje; es decir, no existe una única manera de desarrollar dichas capacidades de tal forma que si un alumno o alumna no progresa, en relación con cierta capacidad en una determinada

propuesta de aprendizaje, no quiere decir que no pueda tener éxito en otra situación de aprendizaje distinta.

Ello conduce a admitir que todos y todas los alumnos y alumnas pueden desarrollar en alguna medida las capacidades que se promocionan en la etapa y progresar de acuerdo con sus posibilidades, dependiendo en definitiva de los contextos y de las situaciones que se les ofrezcan para ejercitarlas.

Si esto es así se debe convenir que encontrar las situaciones de aprendizaje o contexto educativo adecuado al alumnado va a resultar decisivo para que éste pueda desarrollar las capacidades implícitas en los objetivos educativos que se persigan y, por tanto, será precisamente en éste marco donde debería evaluarse la madurez del alumnado.

En consecuencia el grado de progreso y de adquisición de las capacidades generales por parte del alumnado **puede ser diferente** ya que, en buena medida, el nivel alcanzado en las mismas puede estar determinado también por las ofertas o contextos educativos y propuestas de aprendizaje en que se desarrolla su proceso educativo.

Dicho de otra forma, el hecho de que un alumno encuentre dificultades más o menos considerables, por ejemplo en desarrollar la capacidad de "comprensión lectora", no debería ser "definitivo" para la evaluación de madurez en este campo. Al contrario, quizás las dificultades sólo se manifiesten cuando los textos tienen la complejidad propia de los relatos científicos; sin embargo, cuando el texto es menos formal, más coloquial o relacionado con la vida diaria, probablemente todas las dificultades desaparezcan o disminuyan. En definitiva la madurez lectora deberá evaluarse a partir de una pluralidad de situaciones que pueden darse en un centro educativo.

En este sentido tanto en la intervención como en los procesos de evaluación psicopedagógica debiera profundizarse en discernir qué situaciones educativas, qué contexto de aprendizaje y por tanto qué contenidos son los más pertinentes para que el alumno o alumna pueda desarrollar y progresar en las diferentes capacidades de la etapa. En este análisis y valoración pueden ser útiles las siguientes consideraciones.

a) En primer lugar establecer la relación existente entre las capacidades que se proponen en los Objetivos Generales de la etapa y las que aparecen en los Objetivos Generales de cada área y en los contenidos adoptados por el profesorado y sus órganos correspondientes, y que se concretan en el Proyecto Curricular.

Este ejercicio contribuiría, en buena medida, a evidenciar qué tipo de capacidades se promocionan a través de los saberes culturales implícitos en los contenidos propuestos; téngase en cuenta que el alumnado debe ser competente en su entorno social, cultural y laboral.

b) En segundo lugar, y siempre en un marco cultural amplio, es importantísimo descubrir qué contextos de aprendizaje resultan de mayor interés para el alumno o alumna abriéndole expectativas tanto académicas como personales dado que podrá conferir a aquéllos un sentido,

aumentando así su motivación. Para que el alumno o alumna sienta la necesidad de aprender debe encontrar situaciones educativas que, por el interés que le suscita o la satisfacción personal que le confiere, requieren la movilización de sus potencialidades y capacidades. En este sentido, pues, el conocimiento de las preocupaciones e intereses del alumnado será imprescindible en la búsqueda de contextos educativos, de contenidos, de formas de trabajo y organización en el aula, de situaciones relacionales, etc. que le posibiliten y le faciliten la adquisición y desarrollo de las capacidades de la etapa.

c) En tercer lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, es fundamental analizar en qué condiciones el alumno o alumna logra resolver situaciones de aprendizaje, mediante el uso adecuado de sus competencias personales y académicas. Es decir, será importante que se descubra cuándo el alumno o alumna realiza una tarea sólo o con ayuda así como el tipo de ayuda que requiere y cuándo es más conveniente retirársela.

Por ello, cualquier evaluación que se lleve a cabo de un alumno o alumna partirá de la observación de dichos alumnos/as en distintas situaciones educativas y de aprendizaje. En estas situaciones deberán facilitarse los ajustes necesarios por parte del profesor y comprobarse el tipo de actuaciones que se adaptan mejor a sus necesidades; por otra parte deberán proponerse contenidos diferentes de tal manera que permitan conocer cuáles de ellos conectan mejor con sus intereses y, por tanto, presumiblemente contribuirán en mayor medida al desarrollo de las capacidades.

Para valorar si el nivel de desarrollo y aprendizaje de las capacidades que han alcanzado los alumnos al término de la Educación Secundaria Obligatoria es o no **suficiente para proseguir sus estudios con garantías de aprovechamiento**, los equipos educativos deben poner en relación este nivel con las competencias básicas requeridas por las opciones formativas posteriores. Y esta valoración, como es obvio, debe tener en cuenta las finalidades que la LOGSE y los Reales Decretos que la desarrollan establecen para las modalidades formativas posteriores.

Así pues, por lo que respecta a las enseñanzas de **Bachillerato**, su objetivo último es promover la madurez del alumnado proporcionándole saberes y habilidades que se consideran esenciales para su desarrollo armónico y socialización y para el acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior y a los estudios universitarios. El Bachillerato tiene pues, en primer lugar, un valor terminal, ya que para determinados alumnos y alumnas marcará el término de su escolarización y la incorporación al mundo del trabajo. Y, en segundo lugar, un doble valor propedéutico, pues debe capacitar a los alumnos y alumnas para acceder tanto a la Formación Profesional de Grado Superior como a los estudios universitarios. Reducir la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria a una preparación para acceder a las enseñanzas de Bachillerato, y la finalidad de éste último a una preparación para acceder a la universidad, conllevaría una restricción y un empobrecimiento de la acción educativa y podría dar lugar a errores de bulto en la valoración que se está comentando.

Efectivamente, a nadie se le escapa que la formación profesional de grado superior promueve y requiere unas capacidades diferentes que el acceso a la Universidad y que por lo general son más accesibles a una mayor número de alumnado.

Por todo ello en el momento de la promoción, titulación y orientación académica se debe contemplar que algunos alumnos o alumnas desean cursar el bachillerato para acceder a la F.P. de Grado Superior y, en consecuencia, en cualquier valoración del alumnado deben considerarse, por un lado, las capacidades que esta modalidad promociona relacionándolas con los intereses y expectativas del alumnado respecto a su futuro académico y profesional; por otro lado, debe tenerse presente la adecuación existente entre el nivel de exigencia del bachillerato y el desarrollo manifestado por el alumno en relación con las capacidades de la ESO.

Además existe una cierta equivalencia entre las propuestas educativas y estructura curricular de la E.S.O. y el Bachillerato que debe tenerse en cuenta en los procesos evaluativos y de promoción en el último ciclo de aquélla. Así el referente de evaluación en el Bachillerato también está constituido por las capacidades de cada una de las áreas o materias; si bien es cierto que se mencionan las capacidades de las áreas, también lo es que en el Bachillerato se han diseñado unos Objetivos Generales en términos de capacidades y que tanto a unas como a otras se les confiere la misma dimensión que las descritas para la E.S.O. Al igual que en la E.S.O. el alumnado deberá desarrollar dichas capacidades mediante contenidos de áreas referidos a conceptos, procedimientos y actitudes y valores. Todo ello debe servir para que se tenga presente que hay una cierta continuidad entre los criterios evaluativos entre los dos niveles educativos y por tanto un **determinado éxito** en la E.S.O. inicialmente debe ser garantía en el Bachillerato.

Por otra parte, el Bachillerato y la E.S.O. comparten la finalidad de garantizar la formación profesional de base confiriendo una dimensión práctica y funcional a los contenidos y asegurando una mayor relación entre la teoría y la práctica. Este planteamiento reviste gran interés pues ha de ser útil para que las situaciones educativas y de aprendizaje que se planteen se relacionen estrechamente con los intereses y preocupaciones del alumnado.

Al mismo tiempo hay coincidencia en el impulso de enfoques pedagógicos que favorezcan las didácticas específicas de cada área o materia así como la autonomía del alumnado. Esta afirmación conlleva rechazar la idea, demasiado extendida, de que en el Bachillerato no caben planteamientos didácticos, por lo que carecería de sentido tenerlas presentes en la evaluación que lleva a cabo el profesorado. El DO debiera conocer y estimular la existencia de planteamientos didácticos acordes con la naturaleza de la materia y las necesidades e intereses de los alumnos.

Para finalizar este recorrido, que no pretende ser exhaustivo, debe señalarse que al igual que la E.S.O., el Bachillerato supone una intensa acción tutorial que implica un plan de orientación académica y profesional, y por tanto existirán determinadas coincidencias de acción pedagógica, entre las que cabe destacar la importancia del trabajo cooperativo de los equipos educativos de profesores o profesoras que intervienen en un mismo grupo y del seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno o alumna.

Aunque existan evidentes diferencias, también es cierto que estas conexiones permiten una mejor transitabilidad por el Bachillerato al conjunto del alumnado, e incluso de algunos que han presentado dificultades educativas durante la E.S.O.

En cuanto a los ciclos formativos de **Formación Profesional de Grado Medio**, la segunda de las opciones que se ofrece a los alumnos y alumnas que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria al término de la Educación Secundaria Obligatoria, su finalidad última es promover la adquisición de las competencias profesionales que caracterizan un sector profesional. De ahí el carácter modular y el enfoque teórico-práctico de estas enseñanzas, que constituyen un verdadero puente entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. De ahí también la flexibilidad y agilidad a las que responde su diseño y con las que se aspira a satisfacer las necesidades de cualificación profesional que exige el mercado de trabajo.

Es una enseñanza teórico-práctica en la que el desarrollo de las capacidades profesionales implica formación práctica en los centros educativos y en los centros de trabajo mediante la realización de actividades productivas.

Así se le ha eliminado, en comparación la F.P. 1, toda dimensión academicista que evidentemente requiere otro tipo de capacidades. Además su carácter modular permite dotarla de flexibilidad para ir adecuándola a las necesidades de cualificación del sistema productivo y del mercado del trabajo.

Las consideraciones precedentes apoyan la previsión de que la inmensa mayoría de alumnos y alumnas que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria estarán en condiciones de cursar con aprovechamiento una u otra de las dos modalidades descritas, sin olvidar por supuesto las Enseñanzas de Régimen Especial. Es necesario, por tanto, romper con la tradición -que tenía su razón de ser en el sistema educativo instaurado por la Ley General de Educación de 1970, pero que ya no la tiene en el sistema educativo instaurado por la LOGSE- de tomar como única referencia, en el momento de decidir la titulación de un alumno o alumna al término de la Educación Secundaria Obligatoria, si podrá cursar con aprovechamiento las enseñanzas de Bachillerato, olvidando la Formación Profesional de Grado Medio y las capacidades que en ella se promueven.

Este olvido, grave en sí mismo, lo sería aún más, de producirse, en el caso de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y/o adaptaciones curriculares, muchos de los cuales estarán probablemente en condiciones de cursar con aprovechamiento un ciclo formativo de Formación Profesional de Grado Medio al término de los mismos. Esta aseveración viene refrendada tanto por las capacidades que suelen destacarse en este tipo de programas, como por los intereses y motivaciones, centrados a menudo en la incorporación a la vida adulta y laboral, que suelen manifestar los alumnos y alumnas que los cursan. El olvido señalado supondría, para estos alumnos y alumnas, cercenar sus posibilidades de incorporarse al mundo del trabajo con una cualificación profesional adecuada. Sin olvidar, por supuesto, la posibilidad de que algunos de ellos puedan cursar con aprovechamiento el Bachillerato, con los ajustes correspondientes, y acceder de este modo a los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior o a las enseñanzas universitarias.

En otro orden de cosas debe también tenerse presente que la evaluación integradora, como cualquier otro proceso de evaluación, debe informar acerca de las medidas educativas necesarias

para el progreso de los alumnos y alumnas y que, por tanto, son susceptibles de ponerse en marcha en la posterior modalidad educativa.

Estas consideraciones adquieren especial relevancia en el momento de elaborar el Consejo Orientador que debe formularse, al término del programa de diversificación, sobre el futuro académico y profesional de cada uno de los alumnos y alumnas. El aspecto esencial que debe tenerse en cuenta a este respecto es que el Consejo Orientador ha de incluir todos aquellos elementos del proceso educativo del alumno que, a juicio del equipo educativo, puedan serle de utilidad para tomar una decisión razonada y fundamentada sobre su futuro académico y profesional.

V.- VIAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD CONTEMPLADAS EN LA LOGSE.

Se describen a continuación las dos vías extraordinarias que la E.S.O. contempla para determinados alumnos y alumnas que, por sus características y/o su historia personal y educativa, requieren, además de las medidas expuestas, otras actuaciones, que por su carácter extremo permiten mejor adecuar y ajustar el conjunto de la práctica pedagógica a las necesidades del alumnado. Se refiere a la permanencia un año más en un ciclo o curso y a los programas de diversificación curricular. En este documento se ha tomado la decisión de diferenciar estas dos vías reseñadas de la adaptación curricular.

Es más, si se profundiza y se llega al fondo en la reflexión sobre todo lo que se viene exponiendo, se verá que la "permanencia un año o más en un ciclo y/o curso" y "los programas de diversificación curricular" no dejan de ser más que unas formas determinadas de organizar y agrupar el alumnado para que las adaptaciones o ajustes curriculares y pedagógicos surtan mayor efecto en los alumnos y alumnas.

1.- Permanencia un año más en un ciclo o curso.

En muchos casos suele ser ésta una alternativa fácil y hasta cierto punto tranquilizadora, dado que favorece la tendencia a dar atención singular a algunos alumnos y alumnas mediante recursos muy específicos que inciden poco (si no se explicita y se realiza un considerable esfuerzo) en la modificación de los criterios de trabajo ordinario. Ello sin contar que, en ocasiones, la posibilidad de repetición puede generar la creencia de que no es necesario preocuparse demasiado por los alumnos y alumnas que no "siguen", pues ya se ha previsto el curso de repetición o las clases de recuperación.

La "repetición" debe contemplarse como una medida coordinada y complementaria, en todos los sentidos, a las expuestas con carácter general. En el supuesto de que se hayan agotado todas las opciones antes de organizar este año de "repetición", éste debe estar estructurado de tal manera que pueda garantizarse que los alumnos y alumnas que lo cursen podrán seguir promocionando y continuar con regularidad (con las ayudas que sean precisas) el ciclo o curso siguiente.

Así pues, la permanencia de un año más en el mismo ciclo o curso no debe entenderse como una mera "repetición" o ampliación de lo dado por la que se ofrece al alumno "más de lo mismo". La repetición, por el contrario, debe plantearse como una adecuación del conjunto del currículo que se efectúa teniendo en cuenta el nivel alcanzado por el alumno en la consecución de los objetivos de cada área. De ese modo, se conseguirá reforzar los aprendizajes en los que el alumno encuentra mayores dificultades sin desatender las áreas o materias en los que ya ha desarrollado o aprendido las competencias requeridas por los objetivos. La permanencia de un año más en un mismo ciclo o curso no ha de reproducir las condiciones educativas que presumiblemente provocaron las carencias y los desajustes detectados. De no ser así, los alumnos

y alumnas lo perciben inmediatamente, sus expectativas escolares y de aprendizaje disminuyen, su interés desaparece y la repetición deja de tener sentido como medida de atención a la diversidad.

Existe la tradición en secundaria de promocionar o no de curso a un alumno o alumna en función del número de materias suspendidas (con dos asignaturas se acostumbra a pasar de curso). Lo que se propone en la LOGSE es que la promoción o no se realice respecto al nivel de desarrollo de las capacidades de la etapa para lo que se deberá utilizar a fondo la evaluación integradora.

En esa perspectiva sólo debieran permanecer un año más en un ciclo o curso los alumnos y alumnas que presentan indicios consistentes, después de haberse realizado una valoración pormenorizada del equipo educativo con participación y asesoramiento del D.O., de que aquellos únicamente pueden seguir progresando en el currículo de la etapa continuando en el mismo curso o ciclo ya cursados. Además, la valoración llevada a cabo debe referenciarse al desarrollo que el alumnado manifiesta en relación a las capacidades de etapa acordadas en el PCE.

Por eso el alumno y alumna que "repita", en general presentará dificultades de aprendizaje en el conjunto de todas las áreas no superables con otras medidas más ordinarias o con la propia adaptación curricular y por tanto se les garantizará la continuidad educativa y curricular de la etapa. Así pues, el alumnado así lo debe entender y hay que asegurar que la no continuidad con su grupo habitual de compañeros y compañeras no le va a desmotivar para aprender y evitar su progreso.

En el momento de tomar o no la decisión de "permanencia" hay que tener en cuenta que promocionar de curso o ciclo implica también la realización de ajustes de la práctica educativa e incluso de adaptaciones curriculares, si es el caso. En consecuencia, esta vía debe utilizarse en contadísimas ocasiones y en situaciones muy extremas.

Para finalizar, expresar que la "permanencia" respresentará, en coherencia con lo que se viene diciendo, desencadenar una serie de medidas educativas variadas entre las que deberá estar presente la adaptación del conjunto del currículo dadas las necesidades educativas tan específicas que debe presentar el alumnado y que le permita reforzar e incidir más intensa y variadamente en los aprendizajes correspondientes.

2.- Los programas de diversificación curricular (P.D.C.)

Las medidas de atención a la diversidad ya comentadas pueden ser insuficientes para determinados alumnos y alumnas que, por sus características, necesitan ayudas de carácter más extraordinario aunque complementarias a aquéllas. Por esto, la diversificación curricular se constituye como una medida específica, dentro de la Educación Secundaria Obligatoria y en el marco de las distintas posibilidades que el Instituto ha de prever para lograr la atención a la diversidad.

En el caso de los PDC las ayudas que se ofrecen llevan a modificaciones sustanciales no sólo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, como sucede con el caso de las adaptaciones curriculares significativas, sino también de la organización de las propias áreas de la etapa establecidas con carácter general.

La diversificación curricular es una medida excepcional que consiste en adaptar globalmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria a las necesidades individuales de determinados alumnos y alumnas, con una organización distinta a la establecida con carácter general, que pretende ayudar a sus destinatarios a desarrollar las capacidades determinadas en los O.G.E. y en los Objetivos de las áreas.

Sólo podrá aplicarse cuando los alumnos y alumnas tengan dieciséis años, o los cumplan durante el año en que el Curso comienza y cuando, después de realizar la evaluación psicopedagógica correspondiente, se considere que es imprescindible para que estos alumnos puedan alcanzar los objetivos generales de la E. Secundaria Obligatoria y puedan acceder, de este modo, al título de Graduado en E. Secundaria.

2.1. Características generales

En la perspectiva que el Programa de Diversificación Curricular ha de permitir que el alumnado participe al máximo de las experiencias curriculares que se han diseñado con carácter general para todos los integrantes del segundo Ciclo de la E.S.O., aquel debe reunir una serie de características que lo facilite.

- a) Han de tener como referente el currículo de la etapa. Aunque es una medida excepcional que afecta al currículo de la etapa, sus objetivos son los de la E. Secundaria Obligatoria. Esta es una condición indispensable para que los alumnos puedan obtener la titulación correspondiente.
- b) Como criterio general, el alumnado que cursa un programa de diversificación curricular debe haber recibido ayudas pedagógicas singulares (ajustes en las actividades de enseñanza, en la metodología, en los criterios de evaluación, etc.) dirigidas a satisfacer sus peculiares necesidades educativas previamente a su incorporación al mismo. Sólo en el caso de que dichas ayudas hayan sido insuficientes, puede justificarse su incorporación a un programa de diversificación curricular. La diversificación curricular es una medida extraordinaria y extrema de atención a la diversidad, por lo que debe evitarse plantearla sin haber agotado previamente las posibilidades de otras medidas y vías más ordinarias y normalizadoras.
- c) Hay que garantizar al máximo la continuidad del tipo y grado de las medidas de atención a la diversidad a través de toda la etapa para que la distancia entre las actuaciones pedagógicas generales del centro y la diversificación curricular sea la menor posible. Ello implica desarrollar y explotar al máximo las diferentes medidas y vías mencionadas anteriormente, corrigiendo los eventuales desajustes a medida que se vayan produciendo y evitando depositar toda la confianza en la adopción de medidas extraordinarias al término de la etapa, cuando a menudo el desajuste es ya irreversible.

Cuando estos programas están muy alejados de la práctica pedagógica habitual del instituto se produce una fractura que tiende a convertir en crónicos estos programas, que puede provocar una situación en que no se utilicen las medidas y vías ordinarias de atención a la diversidad, y que puede dejar al D.O. y al profesorado que le imparte clase la responsabilidad exclusiva de la diversificación curricular y de los alumnos y alumnas que lo cursan.

d) Es necesario asegurar la coordinación del profesorado que imparte clase a los alumnos y alumnas de un programa de diversificación curricular, así como la coordinación entre este profesorado y los correspondientes Departamentos Didácticos. Este principio subraya la exigencia de implicar en la atención a la diversidad en general, y en las medidas extraordinarias en particular, a todo el profesorado y al conjunto de órganos de gobierno y coordinación docente del centro.

e) Los programas de diversificación curricular deben responder al principio de máxima normalización con el fin de que los alumnos y alumnas que participen en ellos se sientan integrados en el conjunto de actividades del Instituto, y más específicamente en las diseñadas para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, es indispensable que el alumnado de los programas de diversificación curricular esté integrado, a todos los efectos, en uno de los grupos ordinarios del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este grupo de referencia debe ser el que les proporcione, como al resto de sus compañeros y compañeras, la inserción y participación en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro: elección de delegados, participación y preparación de las juntas de evaluación si así está previsto, participación e integración en el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, participación en debates e iniciativas diversas, etc.

Para que los alumnos y alumnas que participan en programas de diversificación se sientan miembros de un grupo ordinario (el que les corresponda por nivel educativo y tipo de programa que realizan), es muy importante que participen al máximo en las actividades habituales de sus compañeros y compañeras, sobre todo en aquellos aspectos que se consideren socialmente relevantes en el centro. Entre ellos cabe destacar, además de lo señalado en los puntos anteriores, que los alumnos y alumnas cursen como mínimo tres áreas del currículo básico; que las actividades diferenciadas de los grupos de diversificación no queden encasilladas en franjas horarias que hacen imposible la participación en las actividades colectivas de los grupos ordinarios; que compartan con el grupo ordinario de referencia el plan de acción tutorial así como, en la medida de lo posible, el tutor o tutora; que tengan la posibilidad de compartir con todos los alumnos del nivel o ciclo las mismas materias optativas que se ofertan en el centro; que los equipos educativos y juntas de evaluación aborden la situación de este alumnado mediante procedimientos similares a los utilizados con sus compañeros y compañeras; etc.

En suma, la elaboración y puesta a punto de un programa de diversificación curricular ha de permitir que su desarrollo e impartición pueda realizarse en estrecha vinculación con el desarrollo habitual de las actividades en un grupo ordinario. Ello contribuirá de manera decisiva a conseguir un ambiente de motivación y a mejorar el rendimiento escolar de los alumnos implicados en aspectos tales como la adaptación a normas, el nivel de aspiraciones y el autocontrol, así como en la adquisición de competencias y habilidades sociales.

Así pues, el PDC ha de ser viable en el marco organizativo del Instituto y ha de permitir que su desarrollo pueda realizarse en estrecha relación con las actividades habituales del grupo ordinario.

- f) Habrá de asegurarse la coordinación del profesorado que imparta clase en el Programa, constituyéndose en un equipo educativo. También la coordinación entre este profesorado y los correspondientes Departamentos didácticos.
- g) La selección de los alumnos/as que pueden acceder al Programa se sitúa en el mismo proceso de seguimiento y apoyo del resto del alumnado de esta etapa. Implica, necesariamente, el desarrollo de la evaluación psicopedagógica y termina con la elaboración de un programa individualizado acorde con las necesidades de cada alumno o alumna.
- h) Se planifica un Programa Base en el que el Centro organiza la oferta general de diversificación, en el que se concretan los Programas con uno¹ o dos cursos de duración.

2.2.- Destinatarios: perfil del alumnado.

Serán alumnos o alumnas entre dieciséis y dieciocho años con dificultades generalizadas de aprendizaje en un grado tal que les impide alcanzar los objetivos programados con carácter general, al menos con la organización y los recursos ordinarios y, en la mayoría de los casos habrán agotado muchas de las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad aquí reseñadas.

A pesar de que la evaluación psicopedagógica determinará, en cada caso, los alumnos que accedan al Programa, la normativa marca una serie de requisitos:

- * Mayores de 16 años.
- * Con problemas educativos generalizados: serias dificultades de aprendizaje, en muchos casos con desmotivación y desinterés, etc.
- * Que mantienen expectativas de culminar la Educación Secundaria Obligatoria, es decir alcanzar los objetivos de la etapa y, por tanto, obtener el título de Graduado en E. Secundaria.
- * Voluntariamente desean acceder puesto que ven en ellos la mejor forma de seguir progresando y alcanzar la titulación.

2.3.- Estructura de los Programas de Diversificación Curricular.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio establece una serie de aspectos relacionados con la estructura de estos programas con la intención de asegurar las condiciones más esenciales y

¹ Se podrán establecer programas de un año de duración para aquellos alumnos quincorporen después de haber cursado 4º de ESO

definitorias entre las que cabe reseñar el equilibrio curricular y la máxima normalidad. De todas formas se ha de explicitar que no existe ninguna normativa que determine todos los elementos configurativos de los programas, puesto que, en coherencia con la filosofía expuesta, cada instituto debe establecer y concretar sus características, estructura y ofertas curriculares.

* Debe incluir 3 o 4² áreas del currículo común del segundo ciclo de la E.S.O. en el que el alumnado del programa las cursará en compañía de sus compañeros y compañeras de su grupo.

Se escogerán las áreas que el equipo educativo con la ayuda y apoyo del D.O. consideren que se ajustan mejor a las características del alumnado y que, con las adaptaciones que fueren precisas puede aprovecharse satisfactoriamente de las enseñanzas que se ofrece a su grupo en el marco del aula ordinaria.

* El alumnado del programa cursará unas áreas específicas para él con un horario total de 10 a 12 horas semanales. Las determinará el propio instituto y su equipo educativo. Se considera que aquellas áreas se organicen en forma globalizada en torno a los **ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico**. En el primer caso se planificará tomando como referente el currículo de lengua castellana y literatura (también la lengua catalana en Baleares), y del área de CCSS, Geografía e Historia. En el segundo caso los contenidos se referenciarán las áreas de matemáticas, ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

* El alumnado tendrá dos horas semanales de tutoría grupal.

* El resto del tiempo lectivo, hasta 30 horas, se cubrirán con materias optativas de la oferta ordinaria para el 2º ciclo de la ESO y/o con optativas específicas para los alumnos y las alumnas del programa.

2.4.- Elementos del Programa.

- a) Principios pedagógicos, metodológicos y de organización en los que se basan.
- b) Criterios y procedimientos de acceso y selección del alumnado (evaluación psicopedagógica).
- c) Criterios organizativos: agrupamientos de alumnos, espacios, horarios y recursos.
- d) Currículo y horario semanal de las áreas específicas.
- e) Determinación de las materias optativas (ya sean de la oferta general o de diseño específico para el Programa).
- f) Directrices para la aplicación a este alumnado de los criterios de titulación establecidos, con carácter general, en el Proyecto curricular.
- g) Criterios y procedimientos para la evaluación y revisión de los programas.

² Se podrán seleccionar 4 áreas si una de ellas es tecnología, en cuyo caso los contenidos correspondientes no se incluirán en el ámbito científico-tecnológico

3.- Los Programas de Garantía Social: módulo de inserción a la vida activa para el alumnado que no alcanza el Graduado en Educación Secundaria y vía para proseguir estudios en la formación profesional de Grado Medio.

Estos programas aunque se sitúen fuera de la ESO se ha creído conveniente incluirlo en este documento con la intención de aclarar su significado.

Los alumnos y alumnas de los programas de garantía social son pues alumnos y alumnas que, o bien han finalizado ya la Educación Secundaria Obligatoria sin haber alcanzado los objetivos establecidos para esta etapa, o bien están cursando aún la Educación Secundaria Obligatoria pero, a juicio del equipo educativo, y de acuerdo con los resultados de la evaluación psicopedagógica realizada por el Departamento de Orientación, no van a poder alcanzar dichos objetivos mediante la utilización de todas las posibilidades, medidas y vías previstas para la atención a la diversidad en esta etapa educativa, incluida por supuesto la posibilidad de su incorporación a un programa de diversificación curricular.

Conviene señalar que de esto no se sigue que los alumnos y alumnas de un programa de garantía social deban haber cursado necesariamente con anterioridad un programa de diversificación curricular. Ni tampoco que la incorporación a un programa de garantía social sea la vía de escolarización lógica y deseable para los alumnos que han cursado previamente un programa de diversificación curricular; sólo para aquéllos que, habiendo cursado un programa de diversificación curricular, no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, puede resultar apropiada su incorporación a la garantía social; exactamente igual, por lo demás, que sucede con el resto de sus compañeros que, sin haber cursado un programa de este tipo, se encuentren en la misma situación.

No obstante, lo que sí se sigue lógicamente de esta reflexión en torno a la continuidad y a las diferencias entre ambos tipos de programas es que los equipos educativos y los Departamentos de Orientación deben asegurarse, antes de recomendar la incorporación de un alumno o alumna concreto a un programa de garantía social, que todas las vías para que alcance los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, incluida la que supone su incorporación a un programa de diversificación curricular, están cerradas, son objetivamente irrealizables o no presentan ninguna perspectiva de éxito. Esta cautela es absolutamente imprescindible para conseguir, por un parte, que todas las medidas de atención a la diversidad cumplan las funciones que les atribuye la LOGSE, y por otra, para evitar efectos perversos como, por ejemplo, que los programas de diversificación se conviertan en la antesala de los programas de garantía social, o aún que éstos últimos se conviertan en una vía formativa segregada en el seno de la Educación Secundaria Obligatoria.

Como conclusión se puede afirmar que los programas de Garantía Social constituyen una oferta formativa con una dimensión claramente profesionalizadora orientada a facilitar la inserción laboral de los alumnos y alumnas que los cursen, así como a promover en ellos la adquisición de las capacidades requeridas para su posible incorporación a los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio.

VI.- PLAN DE ORIENTACION ACADEMICA Y PROFESIONAL Y PLAN DE ACCION TUTORIAL.

1.- Plan de orientación académica y profesional

1.1.- Principios básicos:

- * Que permita al alumnado, en el marco de su desarrollo, un mayor ajuste entre sus intereses y capacidades y la opción escolar o profesional que escoja.
- * Es un proceso (nunca un acto puntual) que pretende que el alumno o alumna se vaya conociendo más y aprenda a escoger entre las diferentes opciones que se le pueden presentar.
- * En este proceso será necesaria una información adecuada para la reflexión y la toma de decisiones.

1.2.- Presente en el marco de los procesos de desarrollo curricular del Instituto.

- a) Debe estar presente en el PEC, PCE y Programaciones de Aula.
- b) Corresponsabilización de los órganos de gobierno y de coordinación docente, sobre todo de la CCP, de los D.D. de D.O. y de los tutores y tutoras.

1.3.- Ambitos de actuación.

a) Debe formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y para ello es importante que, tanto en las áreas comunes como en las optativas, se considere:

- *) Que los contenidos tengan un carácter preprofesionalizador en el que se insista, en la medida que sea factible y posible, en relacionar estos contenidos con algunos de los aspectos que resultan necesarios para el desarrollo de una actividad profesional o laboral.
- *) Que los contenidos tengan una dimensión práctica, es decir que, en la medida que sea factible y posible, tengan relación con lo cotidiano, resuelvan algunos aspectos de situaciones diarias y, por tanto, tengan aplicabilidad.

b) En relación con la parte optativa del currículo y de los itinerarios de los bachilleratos se debería insistir en:

* Que las materias optativas contemplen las diferentes características de los alumnos o alumnas y, por tanto, que existan ofertas diferentes según los intereses, estilos de aprendizaje y nivel de conocimientos que presenta el alumnado del ciclo o curso. Sólo así se podrá orientar para que cada alumno o alumna escoja de acuerdo con sus necesidades.

* En el proceso de orientación para la elección de las optativas debe ser el equipo educativo quien intervenga, pues sólo él conoce los progresos de los alumnos o alumnas y cuáles son los aspectos que se deben reforzar o en qué capacidades se debe insistir más. Además el tutor o tutora, en el marco de sus entrevistas con el alumnado, puede tener mayor información sobre sus expectativas e intereses.

c) Debe actuarse con mayor insistencia en los momentos en los que el alumnado debe tomar decisiones respecto a su futuro inmediato, ya sea escolar, profesional o laboral. Es necesario:

* Que se le informe sobre las opciones escolares así como del funcionamiento del sistema productivo y laboral.

* Que se lleven a cabo o se trabajen los aspectos que configuran los itinerarios que puede seguir un ciudadano/a en su inserción activa y laboral.

* Que existan actividades de autoconocimiento de sus intereses y posibilidades.

* Que en la programación de la tutoría de grupo se contemplen todos estos aspectos, especialmente en 4º curso de la E.S.O., en los programas de Garantía Social y en los bachilleratos.

Todo esto puede completarse con actuaciones puntuales, como charlas, visitas, etc.

d) Elaboración del consejo orientador: al finalizar la ESO o el programa de Garantía Social.

2.- Plan de acción tutorial.

2.1. Principios básicos:

Todo docente está involucrado en la tarea de ayudar a sus alumnos en el proceso de

maduración y aprendizaje, ahí es donde la labor educativa va más allá de la simple transmisión de conocimientos. La función tutorial deja de estar al margen de la función docente y se convierte en el eje de la acción educativa, si partimos del educar integralmente a la persona.

Debe entenderse como el conjunto de actividades educativas que llevan a cabo coordinadamente los profesores y profesoras que intervienen en un mismo grupo de alumnos y alumnas.

2.2.- Presente en el marco de los procesos de desarrollo curricular del instituto

- a) En el PEC, PCE y Programaciones de Aula.
- b) Corresponsabilización de los órganos de gobierno y de coordinación docente, sobre todo de la CCP, DD, DO y de los tutores y tutoras.

2.3.- Ambito de intervención.

Los ámbitos de actuación de la Acción Tutorial, se concretan en tres líneas de actuación: con los alumnos, con las familias y con los profesores del equipo educativo.

Vamos a centrarnos aquí, en los elementos que vienen a estar presentes en el proceso educativo de un **alumno o alumna** trascendiendo a los aprendizajes estrictamente curriculares de las áreas.

a) Seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Esto debe significar que se lleven a cabo actuaciones conjuntas entre todo el profesorado sobre:

- * Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que deben considerarse.
- * La metodología y las actividades de enseñanza que más convienen al alumnado.
- * Las materias optativas que puedan ser más útiles.

b) Seguimiento individual de cada alumno o alumna:

Para ello es conveniente programar actividades que permitan:

- a) Llevar a cabo entrevistas individuales con cada alumno o alumna sobre las cuestiones que les preocupan en torno a su proceso educativo y de aprendizaje.
- b) Llevar a cabo el mismo tipo de actuaciones con las familias.
- c) Compartir estas tareas entre los distintos profesores y profesoras del grupo.

c) Favorecer la integración y participación del alumnado en la vida del centro:

* Las líneas generales de actuación y programación deberán ser definidas por el equipo educativo.

* Programar actuaciones de acogida al alumnado por una parte y a las familias por otra, al inicio de cada curso.

* Programar actuaciones de tutoría grupal, a través de asambleas semanales o quincenales, que permitan ir cohesionando el grupo y faciliten su participación en las cuestiones generales del centro y del proceso educativo de cada área.

d) Adecuar, concretar y desarrollar el Plan de Orientación Escolar y Profesional.