

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

EDITORIAL

Tutoría y orientación: ayudas para alumnos y profesores

Por Isabel Valdelomar, Orientadora en el I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

PERSONAS

LA RECUPERACIÓN DE LA AUTORIDAD

Por José Antonio Marina, Profesor y Filósofo

LA DISRUPCIÓN EN EL AULA

Por Isabel Fernández, Profesora del I.E.S. "Pradolongo" de Madrid

EL ORIENTADOR Y LA ACCIÓN TUTORIAL

Por Pedro González, Director del Servicio de Ordenación e Innovación Escolar

FORO

PEDAGOGÍA EN EL AULA

Por Nicolás Uriz, Director del C.A.P. de Pamplona

ESTRATEGIAS Y HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL PROFESOR

Por Rosa Ramos, Psicóloga Clínica

AULA

EL DEPARTAMENTO DE COORDINACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Por Carmela Sara, Jefa de Estudios del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

ORIENTAR LA ACCIÓN TUTORIAL

Por Isabel Ibarrola, Orientadora del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

EXPERIMENTAR LA TUTORÍA

Por Katty Lecumberri, Tutora del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

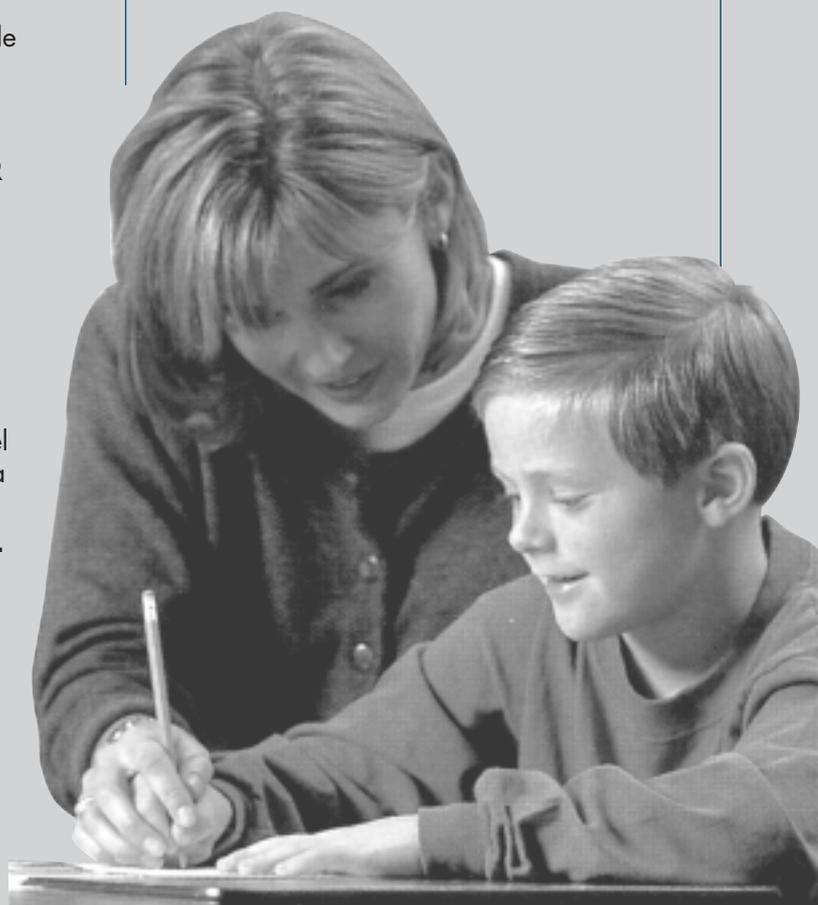
TRABAJO CONJUNTO DE LAS FAMILIAS Y EL CENTRO EDUCATIVO

Por Leonisa de Rodrigo, APYMA del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

CÓMO AYUDAR A MI GRUPO

Por M^º Jesús Barber, Directora del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

NOTICIAS DE PRENSA
BIBLIOGRAFÍA
RESEÑA DE LEGISLACIÓN



TUTORÍA Y ORIENTACIÓN: AYUDAS PARA ALUMNOS Y PROFESORES

Por Isabel Valdelomar

Orientadora en el I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

De los análisis que se vienen realizando acerca de la compleja sociedad actual, nos interesa destacar, con mirada educativa, alguno rasgos: multiplicación de estímulos; velocidad de la información; cambios tecnológicos en comunicación; devaluación del esfuerzo; tendencia a enfrentamientos en las relaciones interpersonales y sociales; creciente pluralidad étnica y cultural, y existencia de contextos familiares diversos, diferentes a los tradicionales, poco definidos en sus relaciones jerárquicas.



Isabel Valdelomar.

Todo ello se refleja y proyecta en la institución escolar donde constatamos, también como tendencia, desinterés por el estudio y el aprendizaje académico; cuestionamiento de la autoridad, al menos según patrones anteriores; algunas situaciones de indisciplina en las aulas, de enfrentamientos entre el alumnado, de diferencias entre miembros de la comunidad educativa; y, en fin, un progresivo desánimo de unos y otros.

Los análisis explican, pero no evitan las dificultades para abordar las consecuencias que se proyectan en la institución escolar. Sin embargo, y sin perder de vista estas dificultades, queremos ahora situar el enfoque en la capacidad educativa de la institución escolar y en la búsqueda de soluciones.

La educación tiene una dimensión posibilista –siempre la ha tenido– que es preciso rescatar, y más ahora que las cosas “vienen mal dadas”... Nuestro empeño profesional debe analizar estas posibilidades y ponerse en marcha con esperanza, incluso con optimismo, tratando de sembrar, en la microsociedad escolar, modos y maneras de

estar y de ser que puedan, si no neutralizar lo que parece imponerse desde fuera, sí al menos servir de contrapunto intelectual y moral para la reflexión crítica de nuestro alumnado.

Qué queremos: queremos recuperar el esfuerzo y la autoexigencia del alumnado; queremos recuperar la autoridad del profesorado, su consideración social, y su ilusión por ayudar al aprendizaje; queremos recuperar la confianza y la colaboración de las familias... Queremos, en definitiva, conseguir la *corresponsabilidad* y el *encuentro* de todos los que componen la comunidad escolar para una labor educativa eficaz.

Las soluciones no llegarán si las energías se pierden sólo en encontrar culpabilidades. Esto no arregla las cosas, cuando no las empeora. Se trata de asumir “la parte” que nos corresponde, y desde ahí, sólo desde ahí, pedir, promover, y en ocasiones exigir, que cada colectivo de la comunidad educativa, y otros agentes educativos, asuman la suya.

Al profesorado corresponde tomar la iniciativa en la tarea de buscar y ensayar soluciones. Tarea que será menos difícil si se realiza en *equipo*: así la reflexión se enriquece, aumenta también –en el “todos a una” – su autoridad profesional ante el alumnado y, por ello, la eficacia de las decisiones conjuntamente acordadas.

En su apoyo y ayuda, el profesor cuenta, además, con la *orientación* y la *tutoría*, que dinamizan, planifican y coordinan, de forma transversal, todo lo relativo a la formación personal y social del alumnado. Con la *acción tutorial*, se puede llegar a la coordinación del *equipo* docente; y se llega también al alumno como persona individual y única, y a la consideración de la diversidad de alumnos y alumnas que conforman un grupo. Con la *acción tutorial*, se puede producir la necesaria comunicación y la imprescindible colaboración de las familias; se puede promover la reflexión y la responsabilidad del alumno; y, *con los alumnos*, la construcción del clima de convivencia necesario en el aula para poder enseñar y aprender. En este marco, el profesor podrá poner su atención en la enseñanza de su materia, *en el cómo* de su acción docente y en *el cuidado de su interacción personal* con cada alumno y con la diversidad del alumnado del grupo. De esta manera, con un *trabajo conjunto*, *corresponsable*, se facilitará y potenciará la *acción docente* y se podrá lograr, la eficacia educativa que todos queremos. Hagamos de lo posible, entre todos, una realidad.

LA RECUPERACIÓN DE LA AUTORIDAD

Por José Antonio Marina

Profesor y Filósofo

Hace ya casi cincuenta años, Hannah Arendt, en un estudio titulado *¿Qué es la autoridad?*, después de comprobar “un derrumbe de todas las autoridades tradicionales” destacaba que esa crisis “ha ganado las esferas

prepolíticas, como la educación y la instrucción de los niños, donde la autoridad, en el sentido más amplio, siempre fue aceptada como una necesidad natural, manifiestamente requerida tanto por necesidades naturales –la dependencia del niño–, como por necesidad política: la continuidad de una civilización constituida, que sólo puede estar asegurada si los que nacen son introducidos a un mundo preestablecido, al que nacen como extraños”.

Comienzo por esta cita para indicar que el tema de la “autoridad” es de una gran envergadura y que va más

allá del mundo educativo. Una vez más, la situación en la escuela es un reflejo de la situación extraescolar. La crisis de autoridad es, en parte, fruto del abuso de la autoridad que se dio en el mundo político, social y religioso durante el pasado siglo, lo que pro-



José Antonio Marina.

dujo un miedo y rechazo de la autoridad, y un descrédito generalizado de todo lo que tuviera que ver con las instituciones y el poder. Por esta razón, sería conveniente un debate social a todos los niveles para recuperar, en primer lugar, la noción y la palabra, que están parcialmente pervertidas. Pondré un ejemplo claro de este escollo lingüístico aplicado a la educación. Los tratadistas anglosajones distinguen cuatro estilos fundamentales de "parenting", de educación y crianza: negligente, permisivo, autoritario y autoritativo (authoritative). Con esta palabra indican un modo de educar exigente, pero cálido, atento a las necesidades e incluso a los derechos del niño, que no cae en excesos autoritarios del tipo "cuando seas padre comerás huevos", que todos escuchamos en nuestra infancia. Pues bien, el término "authoritative" no tiene sinónimo en castellano. Se le ha solido traducir como "democrático", lo que no me parece admisible. La expresión más correcta sería "con autoridad", pero resulta larga y confusa. En mis libros la he traducido por "educación responsable", siendo consciente de la falta de exactitud.

El tema de la autoridad se plantea en la escuela en relación con los problemas de indisciplina, de conductas disruptivas en el aula y, en los últimos tiempos, de agresiones a los profesores. Por todas partes se oyen voces pidiendo más autoridad. No solo de los profesores.

En La Vanguardia (20-12-2006) leo: "Los alumnos también piden autoridad". Según una encuesta hecha a 1200 alumnos de 1º a 4º de ESO, los alumnos creen "que no se castigan las agresiones" y son ellos mismos los que reclaman que se haga. El informe dice que "el desarrollo de una autoridad justa (ni excesiva ni ausente) debe contribuir a las relaciones de convivencia". El alumnado reclama un profesorado próximo y con autoridad. Y en las conclusiones se recomienda "otorgar a la disciplina en el aula el valor instrumental que le corresponde".

La recuperación de la autoridad pasa por la clarificación del concepto. Respecto de las normas, podemos exigir al alumno dos comportamientos: la obediencia o el respeto. Aunque ambas actitudes parezcan iguales –porque, en último término producen efectos muy parecidos– tienen mecanismos distintos. La obediencia implica sumisión a las órdenes de quien tiene poder para darlas. Respeto, en cambio, implica un reconocimiento de la dignidad, la capacidad o el valor intrínseco de la persona cuyas indicaciones se van a seguir. Esta es la diferencia que ya señalaron los juristas romanos al distinguir la *potestas* –el poder– de la *auctoritas*. Como escribe

Ciceron en su *Discurso contra Pison*, "lo que aún no podía realizar por poder, lo consiguió por autoridad".

Este significado de la palabra "autoridad" se mantiene en la expresión "es una autoridad en medicina", es decir, su opinión tiene que ser tenida en cuenta, porque ha demostrado su conocimiento y su pericia. En este caso, la autoridad sería una **cualidad individual**, demostrada y reconocida. Sin embargo, en Roma, la *auctoritas* política la tenía el Senado, que sólo podía aconsejar pero no mandar. Como también decía Ciceron, "el poder lo tiene el pueblo, pero la autoridad la tiene el Senado", y la unión de ambos se expresaba en la expresión jurídica *Senatus populusque romanus*, el Senado y el pueblo romano. Esta es la **autoridad institucional o de estatus**.

Con esta excursión histórica sólo pretendía aportar herramientas conceptuales para el debate. En educación, como en el campo político, las normas pueden imponerse mediante **poder** y mediante la **autoridad**. Y ésta puede ser **institucional** o **personal**. Aquélla se recibe del puesto que se ocupa, ésta se gana con el propio comportamiento.

Pondré como ejemplo la familia, que también sufre una crisis de autoridad. Los padres pueden ejercer sobre sus hijos el poder, incluso el poder legal. Son más fuertes, tienen más medios, y la ley protege su *patria potestad*. Ocurre, como en la interacción política, que ese modo de imponer conductas a veces no funciona o no es posible o no se quiere. Por eso, tanto en un campo como en otro, se ha procurado desde tiempo inmemorial, rodear el poder con un halo de **autoridad institucional**. La sacralidad de la monarquía o la jerarquía del padre en la sociedad patriarcal eran dos manifestaciones. Por detrás de ella estaba el poder puro y duro, pero nadie quería que tuviera que ejercerse. Por último, en ciertos casos, tanto los padres como los gobernantes tenían, además, **autoridad personal**. El emperador Augusto escribía: "Yo tenía el mismo poder que mis colegas, pero mayor autoridad".

Volvamos a la escuela. Los docentes tienen un cierto poder (pueden dar premios o castigar), los equipos directivos y los consejos escolares también, y deben ejercerlo cuando sea necesario. Y las "autoridades" educativas deben ayudar a que ese poder sea justo y eficaz. Es decir, hay normas básicas de convivencia que hay que imponer, de la misma manera que la policía tiene que imponer que se cumplan las normas de tráfico. Ciertamente, dentro de un marco educativo debe hacerse lo posible porque los alumnos comprendan, reconozcan, participen, asuman la redacción y cumplimiento de las normas. Pero también deben aprender que las leyes justas hay que cumplirlas.

Sin embargo, ese ejercicio del poder debe reducirse al mínimo indispensable, y ser sustituido por la **autoridad**, es decir, por un modo de comportamiento que provoque respeto y aceptación. ¿Qué tipo de autoridad? Aquí entramos en el núcleo de la cuestión. La escuela debe recuperar la **autoridad institucional** que ha perdido, de la misma manera que la han perdido otras instituciones públicas –sistema judicial, partidos políticos, iglesias, sindicatos, familia, etc. Es la autoridad que se transmitía a los docentes. Su estatus era respetado, con independencia de las características concretas del profesor. Si su

comportamiento no era adecuado a su estatus, "se le perdía el respeto".

Esta es, pues, la primera autoridad que hay que recuperar. Es una autoridad que la propia escuela debe empeñarse en ganar corporativamente, y ese debe ser uno de nuestros objetivos inmediatos, en el que los Centros deben jugar un papel decisivo, y en el que las autoridades educativas, los colectivos de padres y madres, los medios de comunicación, el sistema político y judicial deben colaborar. La decisión de convertir en causa penal las agresiones a profesores va en esa dirección, pero debe ir acompañada por otras muchas medidas. Iniciativas como el "Homenaje al maestro" y el "Premio a la Acción magisterial" instituido por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en las que me honro en participar, son necesarias. **La autoridad institucional es conferida por la sociedad, pero ganada y exigida por la institución.** Lo que digo de la escuela sirve también para los padres.

Por último, queda la **autoridad personal**. Creo que la recuperación de esa autoridad es asunto de cada uno de nosotros. Cuando la autoridad institucional era muy poderosa, el esfuerzo personal casi no era necesario, porque nuestro estatus nos protegía. Lo mismo sucede a los padres. Su estatus ya no les protege. A todos nos corresponde, en primer lugar, ser conscientes de la dignidad de lo que estamos haciendo, comportarnos de acuerdo con esa dignidad, y exigir a los demás que nos traten también de acuerdo con ella.

El modo de conjugar poder, autoridad institucional y autoridad personal debe ser tema de debate prioritario en el campo social y, en especial, en el educativo. Por esa razón, he presentado una propuesta para estudiar y debatir a través de **www.movilizacioneducativa.net**

Allí les espero.

LA DISRUPCIÓN EN EL AULA

Por **Isabel Fernández**

Profesora del I.E.S. "Pradolongo" de Madrid

En la última década y de forma consistente todos los estudios sobre violencia escolar han hecho especial énfasis en los conflictos derivados de los procesos de aula, donde se dan las interacciones de enseñanza y aprendizaje, como el mayor y más urgente problema de convivencia que hay que resolver en los centros escolares. Denominamos a este fenómeno disrupción o indisciplina en el aula.



Isabel Fernández.

Sin embargo, un análisis riguroso del fenómeno nos obliga a considerar esa tensión en el aula, esa falta de motivación del alumnado por los conocimientos que provee el sistema escolar y esa sensación de insatisfacción o pérdida de sentido que sufre el profesorado, como una suerte de elementos que confluyen para que ocurra. Parece que la escuela no consiguiera transmitir el deseo de aprender ni lograr las condiciones que lo hacen posible.

La disrupción es definida en la literatura especializada como un *conjunto de conductas inapropiadas que se interpreta como indisciplina, con un componente claramente académico, que retarda el aprendizaje y crea climas de clase indeseables, promoviendo malas relaciones interpersonales tanto entre profesorado y alumnado como entre los propios alumnos y, en ocasiones, entre los profesores.*

Una interpretación simplista, a menudo utilizada por los profesores, apunta hacia el alumno desmotivado, disruptivo e incluso agresivo como única causa de esta situación. Sin embargo, es consistente el dato que aportan diferentes investigaciones acerca de que existe un porcentaje de alumnado que manifiesta aburrimiento, apatía y falta de motivación por la escuela. Pero el rigor nos obliga a mirar al contexto aula y ver cómo otros elementos, tales como la organización del grupo clase y de la propia aula, la interacción entre los miembros que lo componen, (profesor-alumnos y alumnos entre sí) y las relaciones interpersonales que se derivan, el currículum y la propuesta metodológica, así como su adaptación al alumnado, además del estilo docente del profesor, como variables que también influyen significativamente. Este conjunto de factores facilita que haya mejor o peor clima de aula en un momento determinado y, por lo tanto, se aprenda más o menos, según los alumnos se "enganchen" o no a la tarea.

Si tenemos en cuenta que la organización del centro es un elemento clave, no lo son menos las condiciones dentro del aula en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como mantienen Ainscow y otros, "los cambios en el currículo, en los métodos de enseñanza, en las formas de agrupar a los alumnos y en los procedimientos de evaluación encierran el máximo impacto potencial en el rendimiento de alumnado y son pieza clave en la mejora de la escuela".

Todos estos factores se complican actualmente al percibirse una pérdida de autoridad y de respeto tanto por parte del alumnado como de la sociedad en su conjunto hacia la tarea docente. La mera presencia del profesor no otorga autoridad, puesto que actualmente se exige que el profesor se convierta en guía y modelo ante el alumnado, que la confianza y la seguridad provengan del profesor quien ha de demostrar una actitud positiva basada en una relación respetuosa y ajustada a los roles sociales de profesor-alumno. Se presuponen una serie de cualidades del profesor para mantener la autoridad, tales como credibilidad, respeto y confianza en sí mismo, las cuales son reconocidas por el alumnado y por ello le adjudican la autoridad debida. Pero, ¿cómo se adquieren estas cualidades que promueven la autoridad en el profesorado?

Una de las primeras claves es responder sinceramente al estilo personal de cada docente, su capacidad para ges-

tionar el aula y los conflictos que en ella se generan, además de su buen hacer en la transmisión de conocimientos y en la dinámica de la clase. El arte o técnica de enseñar exige una suerte de cualidades que son difíciles de conseguir en los días que corren. Más si tenemos en cuenta que cada profesor está solo ante la tarea, dado que no existe una clara cultura de colaboración y apoyo entre colegas, incluso se aprecia una cierta suspicacia por parte de los padres y madres hacia el buen hacer del profesorado.

Es, por tanto, necesario reflexionar seriamente sobre el momento que viven las escuelas: la educación basada en individualidades (profesores), que imparten sus contenidos sin apenas conexión con las propuestas de los otros y sus formatos de aula, no está brindando los resultados esperados. Es, pues, importante que los profesores actúen de forma coordinada en la búsqueda de coherencia y consistencia de actuación, además de promover una cierta filosofía de centro que favorezca estilos de enseñanza concretos que sean compartidos por el conjunto del profesorado implicado en la escuela. Podríamos y deberíamos extender esta idea a toda la comunidad escolar y promover su coherencia e implicación (la de los padres, madres y alumnos) en la mejora de los procesos de aula. El profesor aislado y en solitario no es capaz, en este momento, de superar los retos que la educación plantea. La autoridad del profesor viene dada cuando el contexto aprueba, valora y favorece que se ejerza en cuanto poder positivo como guía educativo de sus discendos.

De igual forma la disrupción en el aula tiene elementos objetivos: un porcentaje de alumnado que "revienta" o dificulta la tarea en el aula. Pero igualmente existen elementos subjetivos: las estrategias para afrontar los conflictos, las pautas de actuación dentro del aula para reconducir las situaciones problemáticas, el manejo de emociones en las relaciones interpersonales y la interacción que se promueva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias del profesor al dar clase tienen que pasar por un apoyo y coherencia de actuación por el conjunto de profesores que imparte un ciclo o nivel educativo. De poco nos vale que un 40% del profesorado no muestre dificultad al dar clase mientras que otro 40% se sienta sumergido en las tinieblas y esté situado en la franja del "profesor víctima".

Más allá de qué enseñamos y qué aprende el alumnado, nos tenemos que plantear cómo enseñamos y cómo aprenden. Es importante preguntarse ¿cómo dan clase los profesores?, ¿qué estrategias de manejo de aula utilizan?, y ¿qué metodologías promueven más o menos motivación por aprender en el alumnado?

En conclusión, la disrupción representa el primer conflicto escolar a los ojos del profesorado, siendo este un fenómeno complejo en el que la interacción de las propuestas curriculares, el estilo docente, las estrategias de manejo de aula, la motivación del alumnado, su contexto socio-familiar, y el clima del aula son claves para interpretar los desajustes de conducta de los alumnos. Todo ello supone un trabajo en equipo por parte del profesorado con el que se refuerce su autoridad en positivo, ya que es él quien modela, mediante su coherencia y consistencia en su actuación, en el centro escolar.

EL ORIENTADOR Y LA ACCIÓN TUTORIAL

Por Pedro González

Director del Servicio de Ordenación e Innovación Escolar

Tengo que empezar diciendo que he comenzado un par de veces este artículo, y que como buen orientador he intentado hilar mi discurso en base a las funciones del orientador recogidas en la legislación pasada, presente y cuasi futura, y no quiero olvidar que



Pedro González.

la nueva organización de la orientación, Navarra ha sido una tarea preferente en estos últimos años para el Negociado de Orientación Educativa (NOE) y que solo está pendiente de la legislación sobre especialidades que está elaborando el MEC, con motivo de la implantación de la LOE. Sin embargo, creo que repetir aquí que la orientación es tarea de toda la Comunidad Educativa y que forma parte de la labor docente, es aportar poco al debate sobre la nueva escuela, esa escuela que necesita la sociedad navarra del futuro y el papel de los distintos agentes que la componen.

Por ello, me gustaría partir de una pregunta para todos nosotros profesionales de la Educación; pensad un momento ¿qué es lo que hace el orientador en un centro?, y antes de responder algo gracioso, por ejemplo "nada", ya que los profesores tenemos la curiosa costumbre de creer que aquel que no está en clase, no hace "nada", analizad las primeras cosas que os han venido a la cabeza que seguro serán algunas como éstas: Necesidades Educativas Especiales, Atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje, inmigración... ¿Es verdad que hace "eso"?, o mejor dicho ¿Es verdad que "sólo" hace eso?, o sea que la legislación repite hasta la saciedad que la Orientación interviene en el seguimiento y apoyo de la trayectoria académica y profesional, en la adecuación de los procesos de Enseñanza/Aprendizaje, en la Atención a la diversidad así como en la promoción y el desarrollo personal de todo el alumnado del centro, y que todos los miembros de la Comunidad Escolar, son **sujeto y objeto** de la Orientación y a pesar de eso seguimos creyendo que el Orientador y los Departamentos de Orientación están trabajando sólo para el 2% del alumnado navarro.

Toda esta introducción tiene por objeto hacer patente que la labor del orientador no está ligada de forma exclusiva a las necesidades específicas, que existe un marco de actuación que canaliza los principios de la Intervención Psicopedagógica y permite su extensión a todo el alumnado, y este marco no es otro que la **Acción Tutorial**.

Tenemos la suerte de contar en Navarra, tanto en la Escuela Pública como en la Concertada, con una amplia

tradición en la Acción Tutorial, con las particularidades que presenta cada etapa educativa. Tanto los centros de Educación Infantil y Primaria como los de Secundaria, han encontrado en el Plan de Acción Tutorial (PAT) un instrumento a través del cual, y desde su inclusión en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), añadir a la dimensión instructiva, fijada en el Proyecto Curricular del Centro (PCC), una auténtica, integrada y completa dimensión educativa a través del acuerdo y la participación de los distintos agentes, familias, centro y contexto en la formación integral de su alumnado.

¿Existe mayor personalización de la enseñanza que el seguimiento del proceso que lleva a cada alumno a adquirir la autonomía suficiente para manejar de forma adecuada sus procesos de aprendizaje? Aprender a aprender es una habilidad básica que la escuela debe desarrollar en todos los alumnos y que va a ser fundamental en un mundo sujeto a cambios vertiginosos en sus objetos de conocimiento. ¿Hay algo tan necesario hoy en día como aprender a convivir? y además es tarea de toda la Comunidad Educativa poner las bases sobre las que se asiente un clima escolar que permita el máximo desarrollo de sus capacidades a todo el alumnado.

Estas dos líneas citadas como ejemplo, así como otras no menos fundamentales como el desarrollo integral del alumnado como personas que sepan afrontar la vida en un mundo ambiguo y difícil, la coordinación y comunicación necesaria entre los distintos agentes educativos, y tantas otras de las que están llenos los PATs de nuestros Centros, son una garantía de calidad y una demostración clara de la preocupación de nuestra sociedad por la educación.

Y ahí, en la definición, desarrollo, aplicación y evaluación de los PATs están siempre los Orientadores, como coordinadores, como apoyo a la personalización del Plan en el alumnado, como agentes activos en los procesos de orientación vocacional y profesional y sobre todo, como referencia y ayuda al profesor tutor a la hora de concretar ese PAT en su grupo clase.

El orientador efectivamente trabaja y desarrolla el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del Centro, cuyo objeto actual es la atención y ayuda al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, pero también, y eso a veces queda un poco difuminado por culpa quizá del Departamento de Coordinación de la Acción Tutorial creado por el DF 153/99, que le dejó en un 2º plano tras la figura de autoridad del Jefe de Estudios, es el elemento central, el colaborador, siempre necesario para llevar a buen puerto la difícil nave del PAT.

Esta fue la razón fundamental que nos llevó en el año 2003 al reestructurar el organigrama del Departamento de Educación, a colocar el Negociado de Orientación Escolar en el Servicio que asume la gestión de los ámbitos más generales de la enseñanza no universitaria, desde la ordenación y el currículo, hasta la formación del profesorado, y no dependiendo del Servicio de Atención a la Diversidad, tal y como han hecho la mayoría de CC.AA., que tiene por objeto ocuparse de ese 2% de alumnos del sistema al que antes hicimos referencia, porque seguimos convencidos como entonces que la orientación, como dice la LOE en uno de sus principios, es además de un derecho "un medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una formación integral" de todos y cada uno de los alumnos y alumnas del Sistema Educativo Navarro.

PEDAGOGÍA EN EL AULA

Por **Nicolás Uriz**
Director del C.A.P. de Pamplona

Tradicionalmente el aula se ha considerado como un espacio ligeramente opaco, punto de encuentro de alumnos y alumnas y su correspondiente profesor/educador/maestro según las acepciones con las que cada cual se sienta más identificado y más cómodo. Opaco porque lo que ocurre dentro se puede versionar fuera por sus protagonistas pero siempre desde el tamiz que las distintas situaciones incorporan y desde la emotividad y subjetivismo que las vivencias aportan. También opaco porque es vivido como propio por los educadores y por lo tanto, en algunos casos, con repa-



Nicolás Uriz.

ros para ser compartido y analizado conjuntamente. Desde esta posición cualquier intento de abrir el aula es percibido como una injerencia en algo propio y privado.

Hago esta pequeña reflexión porque considero importante tenerla presente para poder estar en una situación más ventajosa a la hora de ser conscientes de la necesidad de ir superando esa realidad ya que de lo contrario difícilmente podremos avanzar.

Entrando en el tema apuntado por el título del artículo, "la pedagogía en el aula", tengo que situar lo que ocurre en este espacio dentro del proceso que da sentido y justifica el encuentro entre los dos protagonistas del mismo, educador y educando; no es otro que el proceso de enseñanza-aprendizaje, el camino que sigue el profesor para enseñar y el camino que también tienen que transitar y recorrer los alumnos para aprender. Un proceso, nunca dos, eso sí, con dos caminos diferentes, el enseñar y el aprender. En un espacio común que comparten, el aula, la responsabilidad de los profesores es enseñar, la de los alumnos es aprender.

Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, no hay que olvidar que la responsabilidad del profesor, debe estar orientada necesariamente a provocar aprendizajes, a lograr que el alumno aprenda, aunque, como diría Claxton, "se puede llevar a un caballo a la fuente pero nunca se le puede obligar a que beba". Por tanto si



Aprendiendo juntos.

la responsabilidad de enseñar debe ir orientada hacia la finalidad de que los alumnos aprendan, de que los alumnos afronten también su responsabilidad, desde la enseñanza se deberá plantear cuáles son los mecanismos y las herramientas que se ponen en juego para aprender, porque teniéndolas presentes, probablemente, pueda cumplirse mejor la finalidad descrita. En este sentido, y para evitar críticas que aludan a esnobismo didactista, creo conveniente citar a uno de los primeros pedagogos que en la historia han sido, Confucio, cuando nos recordaba: "Escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y comprendo". Seis palabras, omitiendo la conjunción copulativa, sólo seis pero que encierran una gran aportación didáctica que nos pueden ayudar a reflexionar sobre el tema que en este artículo se plantea "la pedagogía en el aula". A continuación paso a desgranar esta aportación en los tres siguientes apartados:

1. ¿Cómo planteamos nuestra forma de enseñar?, ¿sólo desde la palabra que necesariamente debe ser escuchada para intentar recordarla y que exige en el que escucha una gran implicación para no olvidar nada?
2. Cuando se nos ve como maestros, ¿aportamos modelos que ayudan a aprender a nuestro alumnos y alumnas?, ¿cómo vivimos nuestra profesión de maestros?, ¿cómo nos sentimos en el aula?, ¿cómo con nuestros compañeros?, ¿cómo en el centro?.. Al aludir a este elemento que tiene que ver con el modelo de profesor, recuerdo unas palabras de J. Antonio Marina que decía "me aburro porque hago cosas aburridas o bien hago cosas aburridas porque estoy aburrido".
3. Por último el actuar, ¿qué hago?, ¿qué propuestas de acción planteo a mis alumnos y alumnas?, ¿qué diversas son?, ¿qué actividades concretas hacen mis alumnos para aprender, para comprender, para recordar?. Si sólo escuchan olvidarán, si también ven igual recuerdan, pero sólo si hacen, si se relacionan

con los compañeros y afrontan y resuelven conflictos con ellos embarcándose en tareas comunes, si tienen que buscar información, si tienen que exponerla, si toman decisiones sobre cómo resolver los diferentes retos de cada asignatura, si se implican en definitiva en diferentes tareas comprenderán, aprenderán, darán cuenta de su responsabilidad.

Para terminar fíjense que en todo el artículo no he mencionado dos palabras que últimamente se han convertido en talismán para explicar el fracaso que los alumnos y alumnas padecen en su responsabilidad, "el esfuerzo" y "la motivación". Estos dos conceptos surgen desde un planteamiento en el que los dos caminos, el enseñar y el aprender no se tienen en cuenta dentro del proceso que comparten. Desde la enseñanza la única explicación de que el alumno no aprenda tiene que ver con que no se esfuerza, y desde el aprendizaje con que el alumno no se siente motivado. No creo que haya hecho falta porque hemos partido de una premisa común, el proceso de enseñanza aprendizaje con responsabilidades diferenciadas pero con finalidades compartidas, enseñar necesita del aprender y el aprender necesita del enseñar, ninguna de las dos acciones tiene garantizada la otra pero las dos pueden favorecerse y facilitarse enormemente. El alumno aprende si las propuestas de enseñanza conectan con lo que sabe, lo reconoce en parte y ve sentido implicarse en el reto de resolver y aprender lo que desconoce. Se implica si encuentra sentido y significado en las propuestas de enseñanza, es entonces cuando tiene un motivo que le hace implicarse en el acto de aprender. Todo ello en el espacio del aula en el que tienen lugar este proceso. El aula debe ser, por tanto, la referencia que a todos tiene que ocupar. En ella se darán problemas que, lejos de angustiar al profesor, si éste se plantea profesionalmente su labor, se transformarán en ocasiones para mejorar el proceso al que se deben profesores y alumnos: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ESTRATEGIAS Y HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL PROFESOR

Por Rosa Ramos
Psicóloga Clínica

Cuanto mayor capacidad de autorregulación tiene una persona mejor maneja sus emociones y, como consecuencia, su conducta aparece más adecuada. Así decimos: “qué tranquila es, nada le inmuta”, o “pocas veces se altera”, “mantiene un control”... frente a expresiones del tipo: “no se puede comunicar uno con ella”, “enseñada se altera”, “como salta, es tan impulsiva...”.



Rosa Ramos.

En Psicología se lleva estudiando, desde hace bastantes décadas, los mecanismos que favorecen la autorregulación de la conducta y el control de las emociones. Sabemos que el lenguaje interno —cómo nos hablamos, cómo interpretamos un estímulo que nos llega, (mensaje, gesto, mirada, acción, contexto)—, determina en gran medida nuestra reacción externa. Parece que el pensamiento, con todo lo que implica, —ideas, atribuciones, expectativas, creencias—, es el gran motor de nuestra conducta externa. Este pensamiento determina que la comunicación sea eficaz, es decir, que pueda influir sobre otros, transmitir conocimientos o información, hacer una petición abierta, resolver un problema, averiguar algo, manejar un estado emocional.

La comunicación eficaz, si lo que se pretende es resolver un conflicto, requiere de una intención clara, mensajes sinceros y susceptibles de reflexión. La coherencia entre lo que se dice y cómo se dice, —la comunicación verbal y no verbal—, es una habilidad comunicacional que favorece las interacciones positivas.

Todo proceso de comunicación está compuesto por un emisor, un mensaje y un receptor. Emisor y receptor poseen filtros que interfieren sobre el proceso, pudiendo llegar a bloquear las comunicaciones. Ambos, emisor y receptor, han de contribuir activamente a lograr un buen entendimiento mutuo.

Trasladándonos al contexto que nos ocupa —la interacción profesor / alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje—, parece que anteriores estilos de comunicación, que han estado basados en la creencia de que “la autoridad” posee un plus de credibilidad y capacidad de influir y conseguir que se cumplan las normas de disciplina, o se lleven a cabo las conductas que dicha figura pide o exige, no están siendo eficaces hoy día.

Ya el Psicólogo Albert Bandura, nos explicó la importancia de los modelos como un medio de aprendizaje social,

y cómo la identificación con el modelo, era favorecida si éste presentaba conductas que eran bien consideradas y valoradas por el observador. Parece que sin quererlo estamos hablando de **los valores** que acompañan a la conducta.

En comunicación, **tener empatía** —capacidad de ponerte en la perspectiva del otro—, saber escuchar, recoger lo que el otro dice, y darle la importancia que para la otra persona tiene, son “valores” que facilitan la buena conducta comunicativa, porque muestran RESPETO a la persona con la que nos comunicamos, y ello a pesar de no coincidir en algunos de nuestros valores y creencias.

Comunicación “profesor-alumno”

El estilo y la metodología seguida por un profesor, la forma de actuar, de impartir la clase, cómo se comunica con sus alumnos y cómo aborda los conflictos que surgen en el aula, reflejan un sistema de creencias y valores, así como la idea que tiene él de la persona, de su crecimiento y del concepto de sociedad.

Cuando analizamos los **estilos de comunicación eficaces** hablamos de un tipo de comunicación que:

- recoge y respeta la perspectiva del otro, que permite compartir ideas distintas, y que fomenta asumir responsabilidades y normas que previamente han sido comprendidas como necesarias. Esta comunicación favorece el respeto por la persona y consigue una valoración mutua alumno-profesor.
- se basa en la confianza mutua y no en las relaciones de dominio-sumisión.
- no se limita a situaciones formales (dentro del aula), sino que muestra preocupación por los problemas y dificultades de los alumnos tanto en el área académica como en la personal y familiar.
- estimula a la participación activa de los alumnos, a la manifestación de sus criterios, tanto en temas docentes como de otra índole.
- manda mensajes que informan de los logros más que de las insuficiencias.
- trata de ser objetiva en las valoraciones y no ser selectiva en los contactos.
- trata de no ser estereotipada ni en la conducta ni en los juicios, describiendo claramente y no interpretando las conductas susceptibles de ser cambiadas.

Cuando atendemos a las **características del alumno** vemos que, ante aquellos alumnos que están ocupados en aprender, el profesor manifiesta un sistema de interacción cuya comunicación va acompañada de mensajes positivos. Ambos, profesor y alumno, se sienten reforzados por su trabajo. Este tipo de interacción favorece el desarrollo de una atención selectiva hacia las conductas positivas del alumno y a minimizar los aspectos negativos de su conducta.

En cambio, esto no suele ocurrir cuando un **alumno presenta dificultades** emocionales o en la adquisición de sus aprendizajes por lo que se va instalando en él una baja motivación, un deterioro de su autoestima como estudiante y siente que defrauda a sus padres y profesores. Esta situación de fracaso en la que a menudo se

encuentra este tipo de alumno, la dirige habitualmente hacia un aumento de conductas disruptivas en el aula.

En estos casos, el estilo de comunicación que el profesor utiliza con el alumno, su lenguaje verbal y no verbal, tiene una gran importancia ya que es determinante de la posterior conducta del alumno y del grupo porque contribuye a reforzar o a eliminar dichas conductas inadecuadas.

Así, no es bueno utilizar el sarcasmo, levantar la voz y gritar, no decir la verdad, hablar de forma fría e impersonal, ser muy insistente, interrumpir el discurso, recordar constantemente los fracasos, no agotar los asuntos tratados, tener espíritu burlón, manifestar despreocupación por conocer los valores y necesidades ajenas, expresar actitudes defensivas, de falta de confianza, etc.

Por el contrario, son eficaces y previenen la aparición de conflictos, aquellas habilidades y formas de comunicación que:

- Producen sentimientos en el alumno de "le importo", "se preocupa por mí".

- Ayudan a establecer acuerdos sobre los logros posibles, ajustando las expectativas tanto del profesor como del alumno.
- Reflejan creer en el alumno como alguien que puede transformar esa situación en un crecimiento tanto intelectual como personal.

Concluyendo, cuando se habla de prevenir y resolver conflictos, de crear ambientes de convivencia y clima de trabajo en el aula, que favorezcan **las relaciones interpersonales y que promuevan actitudes y motivaciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje, se está hablando de la capacidad del profesor para establecer acuerdos; expresar sentimientos; manifestar respeto e interés por el alumno; hacer peticiones de cambio; valorar actitudes y desarrollar estilos de relación positiva con cada alumno y con el grupo. En definitiva se está hablando de habilidades de comunicación eficaz como competencia necesaria para ser profesor hoy.**

EL DEPARTAMENTO DE COORDINACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Por Carmela Sara
Jefa de Estudios del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

Introducción

La acción tutorial tiene como objetivo prioritario ayudar a la formación integral del alumno y contribuir a su madurez personal. Esto supone un seguimiento tanto de su desarrollo académico como de la adquisición de valores humanos que le permitan convivir con sus compañeros y profesores respetando sus ideas y particularidades.



Carmela Sara.

Para conseguirlo el Departamento de Acción Tutorial (D.A.T.) ha de coordinar a los equipos docentes y establecer cauces adecuados de comunicación con las familias sobre el proceso educativo de los hijos.

En el I.E.S. "Plaza de la Cruz", con casi 1200 alumnos, el D.A.T., que se reúne una hora todas las semanas, está formado por 12 miembros: 2 Orientadoras, 3

Jefas de Estudios, 6 Tutores (1 por nivel) y el Co-tutor de inmigrantes.

La principal tarea que tiene asignada es la de revisión y mejora del Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) a la que se añade la de colaboración con la Dirección, las Jefaturas de Estudios y el asesoramiento y apoyo a tutores, profesores y padres.

Método de trabajo

Dado que el cambio continuo de la sociedad se refleja en la vida del centro, en las necesidades de formación de los alumnos y en las relaciones que se establecen entre los distintos estamentos implicados en el proceso educativo, hay que dar respuesta a esas nuevas condiciones con propuestas de trabajo y metodología ajustadas a la situación de cada momento.

El método de trabajo es cíclico. Se inicia cada curso con la elaboración de los objetivos anuales que parten del análisis y evaluación del trabajo desarrollado en el curso anterior recogido en la memoria final (se atienden las sugerencias y correcciones planteadas), y con la incorporación de las medidas que se presumen adecuadas para corregir y completar el plan anual del año escolar que se inicia.

El hecho de que todos los componentes del Departamento hayan sabido crear un satisfactorio clima de trabajo, facilita y enriquece su tarea.

Objetivos

Se pueden plantear objetivos ambiciosos para ser alcanzados a largo plazo como inculcar el gusto por el saber, evitar el fracaso escolar, dotar al alumno de instrumentos que le permitan evitar acciones violentas. Para alcanzarlos conviene concretarlos en otros a corto plazo, de me-

nor contenido o contenido instrumental. De este modo, se puede ir conociendo parcialmente los resultados (aciertos y errores) de la aplicación de las medidas y así incluir las correcciones pertinentes.

El trabajo de objetivos de menor contenido permite obtener pequeños logros continuados en el tiempo y no caer en el desánimo ante algún fracaso parcial y ocasional, evitando de esta manera renunciar al objetivo principal.

Es muy importante estar alerta y observar día a día el comportamiento de los alumnos para detectar sus problemas a tiempo y atajarlos de inmediato.

Así, por ejemplo, en cuestiones de disciplina, aunque la vigilancia corresponde a todos los que formamos la comunidad educativa, es esencial que sean los propios alumnos los que aprecien la importancia de crear un ambiente de trabajo que permita una convivencia en el centro y en el aula relajada y respetuosa. Implicar a los alumnos en las tareas de diagnóstico y resolución de conflictos parece que está dando buenos resultados porque al conocer y comprender los problemas, los alumnos buscan soluciones y, sobre todo, se comprometen en su resolución. Para ello, de forma rotatoria, los alumnos se involucran en el proceso del mantenimiento del orden y la disciplina y se van incorporando a las distintas comisiones formadas en el centro. Entre ellas, la de convivencia o la de mediación de conflictos.

También se trabaja en cómo potenciar el liderazgo de los delegados y subdelegados de clase para aumentar la influencia positiva que los mismos puedan ejercer sobre sus compañeros.

Actividades y materiales

Fijados los objetivos generales y los más concretos derivados de ellos, la segunda tarea es la de diseñar las actividades necesarias para conseguir las metas propuestas. En la medida de lo posible, estas actividades son sencillas para facilitar su aplicación y evaluación.

El diseño conviene hacerlo por niveles lo que permite tratar una misma cuestión con diferentes grados de intensidad y continuar su aplicación en cursos sucesivos para completar la formación del alumnado. En esta fase del proceso, las opiniones y propuestas de los tutores de los distintos niveles son muy importantes ya que ellos conocen perfectamente las particularidades de los alumnos según sus edades.

Los materiales elaborados van dirigidos tanto a profesores y alumnos (normas de funcionamiento, orientaciones para mejorar la convivencia, guías, agendas,...) como a padres (pautas para ayudar a los hijos en el trabajo y estudio personal en casa y documentos que recogen las conclusiones del trabajo realizado en los distintos cursos programados con la colaboración de la APYMA...)

Aplicación en el aula

La aplicación en el aula de lo programado la llevan a cabo los profesores en las cuestiones generales y los tutores en las tareas propias de tutoría. Es esencial que todos conozcan y acepten las normas que rigen en el centro (por que un buen funcionamiento de éste necesita un equipo de profesores integrado y colaborador). Por eso el D.A.T.

debe procurar la actuación conjunta y coordinada de todo el profesorado. De este modo, se tendrá la seguridad de que se adoptarán medidas iguales ante hechos similares.

Evaluación

El DAT se retroalimenta de varias fuentes:

- Reuniones de tutores en las que se sacan conclusiones de las evaluaciones, se establecen similitudes o discrepancias entre los cursos y se comprueba el cumplimiento o no de los objetivos propuestos.
- Actas de las juntas de evaluación y de otras de reuniones de los distintos equipos docentes.
- Opiniones recogidas en las encuestas cumplimentadas por tutores, profesores, padres y alumnos en diferentes momentos del curso escolar.

El ciclo se cierra con la elaboración de la memoria final en la que se marcan las correcciones que deben hacerse y las novedades que han de incluirse en el Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) del curso académico siguiente.

ORIENTAR LA ACCIÓN TUTORIAL

Por Isabel Ibarrola

Orientadora del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

La educación integral e inclusiva pretende el máximo desarrollo de todas las capacidades de los alumnos. Desde esta perspectiva **la orientación y la acción tutorial forman parte de toda acción docente.**

Sin embargo hay programas y acciones concretas que por su especificidad se desarro-

llan en las sesiones de tutoría. Su finalidad es favorecer la construcción del clima necesario para poder enseñar y por tanto aprender. En este marco, el profesional de la orientación educativa complementa y ayuda al tutor en el seguimiento del alumnado, colaborando en cuantas actuaciones consideren necesarias.

En el Departamento de Acción Tutorial (DAT), tutores representantes de cada nivel educativo, jefes de estudios y orientadores elaboran el Plan de Acción Tutorial que detalla las actuaciones preferentes para el curso. Los objetivos prioritarios que hemos marcado en el Instituto para el 2006-2007 son: **mejorar la convivencia en el centro y potenciar el esfuerzo en el estudio para mejorar los resultados académicos.**



Isabel Ibarrola.

Las reuniones semanales por niveles permiten poner en común las acciones que se realizan, conocer lo que funciona y lo que hay que mejorar. Permiten pulir y ajustar año tras año las actividades propuestas desde el DAT a los grupos y a los propios tutores. Evaluarlas nos permite investigar en la acción y seguir avanzando. Los jefes de estudios y los orientadores dinamizan el tiempo, pero el protagonismo es de los tutores y el eje central, su función.

En el Instituto **la acogida** del alumnado, que tiene desde hace años un tratamiento especialmente cuidadoso a principio de curso, se ha reforzado con una intervención tutorial intensiva para establecer las "reglas de juego", las normas consensuadas que permitan dar y recibir las clases, aceptar los compromisos y responsabilidades, facilitar las dinámicas para conocerse y cohesionar el grupo y para que la convivencia sea respetuosa y positiva.

Algunos cursos, especialmente complejos por el número de alumnos, agrupamientos específicos... se estrenan con la figura del "**tutor ayudante**" con la finalidad de intensificar el seguimiento individual del alumnado y sus familias. No obstante, el tutor es siempre el responsable del grupo en su totalidad, y el interlocutor con la jefatura de estudios. Además es quien realiza las funciones administrativas y el tratamiento de sanciones. La ayuda de este co-tutor se "compensa" con una hora menos de guardia.

Sus funciones son las siguientes

- Seguimiento y atención individualizada de aproximadamente 1/3 del alumnado de entre quienes da clase y, por tanto, conoce.
- Entrevistas con las familias de dichos alumnos.
- Recogida de información del resto del profesorado del grupo.
- En lo posible, consignar brevemente por escrito la información recogida en las entrevistas.
- Coordinación sistemática con el tutor titular.

Consideramos prioritario que el alumnado adquiera progresivamente protagonismo y **responsabilidades compartidas** en el Centro. Por ejemplo los "alumnos ayudantes para la mejora de la convivencia en el recreo": todo el alumnado de 2º de E.S.O. de forma rotatoria ayudará en el recreo para observar situaciones que puedan dar lugar a disputas; intervenir en momentos oportunos, avisar al profesor de guardia de recreo si se da una situación difícil (pelea, insultos, gritos, empujones...); acompañar, hablar, escuchar a los solitarios, con problemas o que atraviesen situaciones especiales; ayudar a resolver conflictos a un compañero analizando la situación "hipotéticamente", y promover la mejora de la convivencia en el recreo. En las tutorías de 2º se trabaja sobre estas funciones y se analizan las situaciones que surgen.

Se seguirá intensificando la formación en aspectos de mejora de la convivencia con el **trabajo del Equipo de Mediación** del alumnado. Desde todas las tutorías se realizan actividades de presentación de las funciones de dicho Equipo, llevando a cabo reflexiones sobre situaciones reales de conflicto y sobre cómo afrontarlas. Aquellos alumnos interesados en realizar un taller intensivo de formación -impartido por las orientadoras- se inscriben, y tras la sesión formativa se comprometen, la ma-

yoría de ellos, a pertenecer al Equipo. Su labor se centra en ayudar y hacer propuestas para la prevención de los conflictos; ayudar a compañeros con problemas; difundir e informar sobre el funcionamiento del Equipo de Mediación en el Centro; participar en el taller de formación; colaborar en los tiempos de recreo para evitar riñas y peleas; invitar a dialogar, sin gritos ni riñas, ante un posible conflicto; colaborar con los tutores y/o las juntas de profesores, a petición de éstos, en los casos de conflictos en el grupo clase para establecer un plan de actuación entre todos; colaborar en la evaluación del funcionamiento de la convivencia en el centro y en el aula y llevar a cabo las mediaciones formales para las que sea solicitado el Equipo de Mediación, así como mediaciones informales en su grupo-clase, entre sus amigos, familia... .

Este curso se quiere **fortalecer las actuaciones de delegados y subdelegados** de curso, elegidos tras un proceso trabajado en tutoría, para su participación en la mejora del ambiente de cada clase. Para ello se han establecido reuniones para el análisis y la reflexión que puedan dar lugar a propuestas de intervención cuando sea necesario.

En **las sesiones de evaluación**, los Equipos Docentes analizan la evolución del proceso de enseñanza/aprendizaje, intentan ajustarlo y mejorarlo. En las reuniones previas tutores-jefa de estudios-orientadora se prepara con cuidado tanto la propia sesión evaluadora como el trabajo a realizar con el alumnado y sus familias. En las tutorías de grupo semanales el alumnado reflexiona antes y después de la evaluación sobre su propio proceso y el grupo-clase: expectativas cumplidas o no, cómo se trabaja, el comportamiento, sugerencias al profesorado, su satisfacción respecto al Centro, al grupo, al profesorado y a sí mismos...

Las **tutorías individuales** son fundamentales para felicitar, animar y propiciar los ajustes y cambios necesarios. Si hay que realizar alguna valoración más específica o una evaluación psicopedagógica se actúa complementariamente. Con las familias se comparte información relevante para la acción docente y se actúa para mejorar sabiendo que la labor del profesorado es cooperadora con la suya.

El trabajo conjunto familia-centro educativo es fundamental. Cuando se realiza alguna propuesta individual desde la tutoría y/o la orientación se considera que sin su implicación ninguna medida es válida porque no se puede avanzar en sentido opuesto. Al caminar en la misma dirección ganan los alumnos.

Orientar la acción tutorial significa trabajar con personas comprometidas en una labor fundamental: educar. Por compartir este curso estrategias, decisiones, ocupaciones, penas y alegrías (imprescindible buen humor), gracias, Ricardo, Luis, Begoña, M^a Paz, M^a Paz, M^a Jesús, Jesús M^a, Pilar, Socorro, Oscar, Ana, Asun, Arturo, Miguel Ángel, Carlos, Sonsoles, Julio, Nekane, Joaquín, Jesús, Rosa, Eduardo, David, M^a José y Maite, -tutores de 1º y 2º de E.S.O., 2º de Bachillerato diurno y 1º y 2º de Bachillerato nocturno-.

EXPERIMENTAR LA TUTORÍA

Por **Katty Lecumberri**

Tutora del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

Me brindan la posibilidad de comentar mis experiencias como tutora para dar ideas a personas que por primera vez vayan a realizar esta tarea. No les voy a comentar nada nuevo ni nada que no aparezca en cualquier libro, pero si les diré cosas sencillas que a mi me han funcionado.



Katty Lecumberri.

Soy tutora de un curso de 3º de Eso (Ciclo Adaptado). Son grupos en los que la tutoría supone un gran trabajo pero al mismo tiempo te puede reportar grandes alegrías, ya que el trabajo puede dar resultados, no obstante, es una tarea lenta y constante de todo el grupo de profesores y del departamento de orientación, que son tan responsables como el tutor del éxito de los alumnos.

Los tres campos de actuación de un tutor son: con los alumnos, con el equipo docente y con las familias.

Con respecto al equipo docente, somos un grupo reducido, de 6 o 7 profesores y la orientadora del centro para este nivel, nos reunimos en septiembre para conocer las características de estos grupos y marcar unos mínimos de funcionamiento comunes, conociendo lo que se ha hecho en los cursos anteriores pero siempre muy abierto a las ideas y criterios de los nuevos profesores.

A lo largo del curso, nos reunimos el equipo una vez por semana, en la reunión conocemos a cada uno de los alumnos, sus dificultades y los problemas que nos generan tanto los alumnos como nuestras actividades a la hora de "enganchar" a los alumnos.

Estas reuniones hacen posible que seamos un equipo muy unido, pensando en los alumnos, y como pueden alcanzar el éxito cada uno de ellos, procurando sentirnos tutores todos y actuando cada uno de nosotros con aquellos alumnos con los que parece que nos entendemos mejor. Todas las decisiones que conllevan la toma de medidas correctoras ante faltas de asistencia y de disciplina se toman en un plazo muy corto de tiempo, lo que hace que sean muy eficaces, y que cada profesor se sienta respaldado por el resto del equipo.

Las ideas que intentamos mantener, como equipo son:

1. No olvidar que los alumnos aprenden de lo que somos y hacemos, procurando ser siempre coherentes con los alumnos.
2. Creer que el cambio es posible, valorar siempre cualquier mejora tanto en actitud, en trabajo, en resultados y reconocérselo a los alumnos.

3. Procurar ser siempre optimistas y transmitir que creemos en sus posibilidades, aceptando sus limitaciones y haciendo que transformen sus adversidades en retos.
4. Transmitir constantemente y con hechos que el esfuerzo merece la pena por la satisfacción que genera cuando resuelve una situación.

Con respecto a las familias, hacemos una reunión a principio de curso, todo el equipo y en la mitad de la primera y segunda evaluación se manda información a los padres de la marcha de cada alumno y de la clase, además de los contactos a través de los boletines de evaluación y las entrevistas personales a lo largo del curso.

En la primera reunión, comentamos las características del curso y del grupo, los criterios que van a seguir los profesores con sus hijos y unos "consejos" que solicitamos el equipo (profesores y orientadora) a todos los padres:

1. Que transmitan la importancia y la satisfacción que produce el esfuerzo, valorando siempre más este que las capacidades intelectuales. Poco nos aporta la inteligencia si hay falta de esfuerzo y de voluntad.
2. Que no confundan autoridad con autoritarismo, ya que la correcta autoridad hace que se sientan queridos y seguros, pues notan que le importan a alguien. Favorecer la autonomía y responsabilidad.
3. Que enseñen con el ejemplo, valorando y respetando a los profesores y confiando en lo que hacen y en su criterio.
4. Que sean realistas con sus hijos, aceptando sus limitaciones y planteando para ellos metas altas pero realistas.
5. Que creen espacios de comunicación con los hijos, que tengan con ellos una escucha activa, que estén dispuestos a darles su tiempo.

En las entrevistas personales, procuro presentar, lo bueno que hayan hecho sus hijos con el fin de mejorar la confianza de los padres en sus hijos, y la comunicación entre ambos ya que aunque el instituto no es algo fundamental en sus vidas si que cuando las cosas van bien, es una excusa para que los padres hablen con sus hijos no sólo del instituto sino de cualquier otra cosa. Cuando un padre observa que el centro tiene confianza en su hijo, y apuesta por su mejora, ellos mismos se sienten comprometidos y se ponen a colaborar con el centro y con sus hijos. Por supuesto que también comento los fallos del alumno y les indico de manera sencilla y clara como creo que pueden ayudarle. Si hay paciencia y tolerancia, con un poco de suerte, los resultados van mejorando poco a poco.

Respecto a los alumnos, como he dicho antes, son pocos (+/-16) pero a veces con situaciones muy problemáticas, ya sea por tener dificultades académicas importantes, en otros casos familiares y sociales, o porque en un momento dado "se han cruzado con el sistema educativo" y lo rechazan de modo frontal. Por eso, uno de nuestros primeros objetivos es conseguir que los alumnos crean que los profesores y el centro están con ellos y que estén contentos en el centro, que acepten al grupo y que estén dispuestos a ayudarse unos a otros. Todos juntos, profesores y alumnos podemos lograr una mejoría en su actitud, en su trabajo y consecuentemente el éxito en los resultados y al mismo tiempo la mejora de la autoestima y de la se-

guridad de los alumnos en ellos mismos. Reforzar conductas exitosas genera hábitos satisfactorios.

Los alumnos deben saber en todo momento, que el único objetivo de los profesores es lograr el éxito de sus alumnos y su mayor satisfacción es observar mejoras tanto de actitud, como de interés y finalmente de resultados en sus alumnos.

El tutor en estos grupos les da muchas horas de clase, en este caso 9. Esto hace que más que de los conocimientos que imparte, los alumnos aprendan del modo de hacer del tutor y del resto de profesores.

El límite entre el éxito y el fracaso en esta tarea es casi imperceptible, pero exige unos mínimos:

1. "Hacer siempre lo que hemos dicho"
2. Ser rigurosos en las mínimas normas que damos.
3. Querernos mucho (lo que no significa ceder a lo que les apetece sino lograr que ellos vayan haciendo lo que consideramos adecuado, valorando sus pequeños logros)
4. Valorar siempre el trabajo, y medir a cada uno según sus posibilidades (en grupo pequeño es posible).
5. Ser optimista, es decir, transformar los problemas en desafíos y las limitaciones en energía para obtener soluciones.

Os aseguro que la alegría que reporta verlos con más confianza en ellos mismos, una mejor relación en casa y con ganas de luchar para lograr el título o una FP, es muy grande. Por supuesto que no se logra en todos los casos, pero merece la pena el esfuerzo, y siempre los frutos serán por el esfuerzo de toda la comunidad y en beneficio de toda ella.

TRABAJO CONJUNTO DE LAS FAMILIAS Y EL CENTRO EDUCATIVO

Por Leonisa de Rodrigo

APYMA del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona.

Cuando las familias elegimos un Centro educativo es conveniente que recordemos una idea bastante repetida, "los padres y madres somos los responsables inmediatos y últimos de la educación de nuestros hijos e hijas". Ejerciendo nuestra responsabilidad, es preciso que elijamos un Centro que



Leonisa de Rodrigo.

nos permita colaborar en esta tarea educativa, no como clientes que encargan la realización de un trabajo como pretenden las nuevas corrientes neoliberales, sino como ciudadanos que ejercemos para nuestros hijos el derecho

a la educación y debemos y queremos participar en la misma.

Ninguna de las dos instituciones, Familia y Escuela, pueden realizar su cometido en solitario y resulta evidente que la colaboración entre ambas potenciará notablemente el desarrollo de los niños y niñas. Las familias tenemos un reto apasionante pero difícil en el que encontrar el punto medio debe ser complicado, a la luz de las contradictorias informaciones mediáticas que se nos ofrecen, ya que en ocasiones se nos acusa de utilizar los centros educativos como "aparcamiento" de nuestros hijos, para no ocuparnos de ellos, y en otras se nos traslada la idea de tenerlos "sobrepoteados". Quizá sea la heterogeneidad de las familias en nuestra sociedad la que hace posible esta, por lo menos aparente, contradicción.

Cuando los padres y madres entramos en contacto con el Centro educativo es conveniente que conozcamos lo mejor posible sus características: infraestructuras e instalaciones, servicios, órganos de gobierno, proyecto educativo, proyecto curricular, programación general anual, reglamento de régimen interno, asociación de padres y madres y, recientemente, el plan de convivencia. Se trata de conocer las reglas del juego a las que nos tendremos que ajustar, conociendo también que algunas de estas normas, en cuanto fueran decisión del propio Centro, pueden ser modificadas democráticamente.

El conocimiento de todos estos aspectos nos formará y facilitará nuestra colaboración con el tutor, el profesorado y el equipo directivo.

La imprescindible colaboración entre las familias y el Centro escolar pasa por un intercambio de información; la tutoría hace posible que este intercambio pueda producirse de una manera individual. Para poder colaborar con el Centro las familias necesitamos que la información que recibimos sea lo más precisa y completa posible sobre lo que se pide a nuestros hijos e hijas y cómo responden ellos ante esta demanda; necesitamos además sugerencias para mejorar su trabajo en casa y su rendimiento en el aula. Por otra parte, es importante que el profesorado disponga de la información que le puede proporcionar la familia sobre las características de los alumnos, sus hábitos, personalidad, desarrollo madurativo, y nuestros propios criterios educativos y formativos. A través de este intercambio de información pueden producirse divergencias que debemos solucionar mediante el diálogo. En cualquier caso, tendremos que acudir al Centro con prontitud y hablar en primera instancia con el tutor ante cualquier duda sobre el proceso educativo de nuestros hijos. Es posible también que debamos valorar si es preciso acudir además, en algunos casos, al Servicio de Orientación Educativa, cuyos profesionales realizan una tarea de asesoramiento realmente importante, altamente especializada.

Es preciso tener en cuenta también que todos los profesores de un Centro realizan una función tutorial en cuanto a educadores de cada alumno que tienen en sus aulas y todos ellos deben coordinarse, a través de reuniones del Equipo docente de cada grupo y a través de los Planes de Acción Tutorial que desarrolla el Centro con la planificación del Servicio de Orientación. De esta manera todos los profesionales del Centro deben quedar inmer-

tos en la misma acción educativa. Esta coordinación requiere un gran esfuerzo y es irremplazable para obtener un buen resultado académico y formativo.

Toda la información que es preciso proporcionar a las familias debe ser recabada por el tutor del resto de profesionales que tratan a nuestros hijos, por medio de cuestionarios o de reuniones. Sería preciso considerar si la legislación actual sobre la organización escolar contempla las reuniones del equipo docente de cada grupo que serían necesarias para llevar a cabo este cometido de manera intensa. El replanteamiento de estas reuniones horizontales facilitaría la tarea del tutor en cuanto a la coordinación del grupo y la atención al alumnado.

Un aspecto de la tarea tutorial poco aprovechada por los Centros es la reunión de aula, donde las familias recibimos información e indicaciones sobre lo que interesa a todas las familias de un mismo grupo y donde el tutor nos proporciona información exhaustiva sobre todo cuanto atañe al curso que nos afecta. La legislación actual contempla una única reunión a principio de curso y sería muy positivo realizar una más, al menos, hacia la mitad del curso, para poder conocer el desarrollo del trabajo del grupo y recibir indicaciones que pudiéramos trabajar todas las familias al mismo tiempo, haciéndonos más efectivos.

Es conveniente tener en cuenta que las familias no sólo debemos preocuparnos y requerir información sobre los asuntos académicos como notas, etc. Nuestra preocupación también debe referirse a su comportamiento en el aula y en los demás periodos educativos como recreos y salidas. Es importante conocer si este comportamiento es adecuado y si respeta al profesorado y a sus compañeros, en todos los aspectos. Nuestra influencia debe llevarse también a ese terreno y nuestros hijos e hijas deben saber que su comportamiento no sólo es bueno para obtener mejores resultados sociales, sino que influye también en sus resultados académicos porque el Centro valora muy positivamente una conducta respetuosa por parte del alumnado.

Hay un importante nivel de participación en el Centro educativo que se refiere a la colaboración entre todas las familias del mismo, la Asociación de Padres y Madres (APYMA). Tanto la participación directa en las tareas organizativas de la APYMA, como la asistencia a las distintas reuniones y actividades que organiza, principalmente las charlas y talleres de la Escuela de Padres, enriquecen considerablemente la información y la formación que una familia recibe del sistema educativo en general y del Centro en particular. Por otra parte, podemos contribuir a elevar la calidad educativa de nuestro Centro si de una manera organizada aportamos el punto de vista de las familias, tanto en los Órganos de Gobierno del mismo, principalmente el Consejo Escolar del Centro, como en las distintas comisiones y reuniones que la APYMA mantiene con el equipo Directivo y el Departamento de Orientación.

Tenemos que acudir al Centro con regularidad. Si nuestros hijos observan que la vida del Centro nos interesa, deducirán la importancia que tiene y percibirán mejor nuestro interés por su trabajo. Como padres y madres habrá pocas cosas que deban importarnos más que el proceso educativo de nuestros hijos e hijas, del cual depende en buena medida su futuro.

CÓMO AYUDAR A MI GRUPO

Por M^a Jesús Barber

Directora del I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

El I.E.S. "Plaza de la Cruz", para conseguir el clima de trabajo en el aula necesario para el correcto desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, **cuenta con los alumnos**, con su responsabilidad y con su ayuda solidaria.



M^a Jesús Barber

En primer lugar, **cuenta con los Delegados de**

curso que, como personas elegidas por sus propios compañeros, representan al grupo y actúan tanto como "agentes de ayuda" al mismo colaborando con los tutores, como de interlocutores entre el profesorado y el alumnado.

Por ello, en la primera reunión que el Equipo Directivo mantiene con ellos se les "escucha" para conocer su opinión sobre cómo ven el clima de convivencia y trabajo en sus respectivos grupos, para descubrir cuáles son los conflictos más importantes y cómo pueden ayudar a sus compañeros a mejorar la convivencia entre todos y a impulsar el clima de trabajo del propio grupo.

De los datos que aportan, se ha extraído la siguiente información:

- El clima de convivencia en el aula obtiene puntuaciones bastante altas, (en torno al 8, sobre 10), en tanto que el clima de trabajo se puntúa bajo, en general, en torno a 6.
- Entre los conflictos más importantes, o más habituales, se señala las "Interrupciones en clase. Indisciplina", y se destaca la tendencia descendente a medida que se asciende de nivel.
- Sobre "Cómo ayudar a mi grupo" tanto en lo relativo a convivencia como a mejorar el esfuerzo y el estudio, las acciones que más se reclaman son: "escuchar", "animar", "dialogar", "hablar en tutoría"... También refieren la necesidad de un mayor esfuerzo en el estudio diario en casa, el cumplimiento de las normas, el respeto mutuo y el poder contar con la ayuda del profesorado.

Así pues, el alumnado percibe que el clima de convivencia y de trabajo es, en general, bueno pero mejorable, puesto que (en palabras suyas) todavía hace falta en las clases "mucho disciplina y paciencia", "más silencio y atención", "actividades más participativas"...

Por nuestra parte se ha apreciado algo muy importante: la toma de conciencia y la disposición de los Delegados para "ayudar", para colaborar con sus tutores y profesores y conseguir, entre todos, la mejora necesaria en el grupo.

En segundo lugar, cuenta con los alumnos a través de los **Equipos de Mediación**, formados por alumnos voluntarios de todos los niveles de la ESO. Con una experiencia de cuatro años, estos Equipos ejercen una labor de "ayuda" entre los compañeros, como una "tutoría entre iguales", reforzando el trabajo de los tutores sobre la convivencia.

La mera existencia de estos Equipos, por la formación que reciben y por el compromiso que adquieren, supone una acción preventiva para mantener una adecuada convivencia. Por esta razón, el centro no limita su número. En este curso se cuenta con más de 100 alumnos integrados en los Equipos de Mediación. El compromiso que firman estos alumnos resume el carácter de la ayuda que están

dispuestos a dar: "ayudar a compañeros con problemas", "ayudar y hacer propuestas para la prevención de los conflictos", "invitar a dialogar, sin gritos ni riñas, ante un posible conflicto", "colaborar con los tutores, con las Juntas de profesores y los delegados, en los casos de conflicto en clase para establecer un plan de actuación entre todos", ...

Las reuniones de seguimiento se mantienen con unos y otros -Delegados y Equipos de Mediación- y sirven de retroalimentación recíproca, de evaluación y reconducción de acciones para mejorar. Se considera muy importante el protagonismo del alumnado y su *corresponsabilidad* en la tarea educativa conjunta.

Noticias de prensa

- Chequeo a la conflictividad escolar. "Las nuevas tecnologías se han convertido en un elemento más de agresión entre alumnos". "La disrupción y la falta de apoyo, principales trabas para la labor de los educadores". Diario de Noticias 16 de octubre de 2006.
- "Cuatro navarras, Primer Premio Nacional". Son Sonio Portoles Chueca, Esther Gaitán Fuertes, Sandra García Arangoa y Elena Moreno Senosiáin. Diario de Navarra 21 de octubre de 2006.
- "Un tribunal ratifica el cambio de instituto de una menor que insultó a su profesora". La alumna del IES Barañáin, causó además daños en el coche de la docente. Diario de Navarra 21 de octubre de 2006.
- "La mediación es injusta: equipara víctima y verdugo". Dan Olweus, Especialista en acoso escolar. U. Bergen. Magisterio 11 de octubre de 2006.
- "Convivencia en la Escuela". Modelo de convivencia democrática y comunitaria. Revista octubre 2006.
- "La revista el Mirador del IES Barañáin, galardonada. Diario de Noticias 4 de noviembre de 2006.
- "El colegio Miravalles. El Redín recibe el Sello de Excelencia EFQM". Diario de Navarra 6 de noviembre de 2006.
- "Unos mil profesores se manifiestan en Barcelona contra la violencia en las aulas". Solicitan a la vez el apoyo total e inmediato de las administraciones. Diario de Navarra 9 de noviembre de 2006.
- "Premio para Teresianas". Concurso Educación Vial 2005-2006. Diario de Navarra 9 de noviembre de 2006.
- "Premio del Ministerio de Educación para el Instituto Cuatrocientos". El IES "Valle del Ebro", de Tudela semifinalista en un concurso de la oficina nacional de turismo. Diario de Noticias 20 de enero de 2007.
- "Una labor educativa con premio". El colegio público San Jorge ha sido distinguido por el Ministerio de Educación con una mención honorífica por impulsar proyectos educativos que fomentan la integración. Diario de Navarra 13 de enero de 2007.

Bibliografía

- "El clima escolar: otros puntos de vista". Revista OGE nº 4 julio-agosto 2006.
- "Tutoría entre iguales: algunas prácticas". Revista Aula nº 153-154, julio-agosto 2006.
- "La escuela inclusiva: la escuela de todas y todos". PMadres nº 88 julio-agosto-septiembre 2006.
- "Alumnado, familias y sistema educativo". Dolores Cabrera, Jaume Funes, Cristina Bulet. CIDE. 2006.
- "La institución escolar: una creación del estado moderno". Herminio Barreiro, Aida Terrón. CIDE. 2006.
- "Cómo evitar el fracaso escolar en Secundaria. Miquel Castillo i Carbonell. Materiales 12-16 para educación secundaria. MEC. Nancea.2006.
- "Herramientas contra el acoso escolar". Un enfoque integral. A. Suckling, C. Temple. Ediciones Morata. MEC. 2006.
- "La equidad en la educación". Análisis temático. Informe Nacional. MEC. CIDE. 2006.
- "La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado". Revista de Educación nº 340 mayo-agosto 2006. MEC

BOE

- Ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo. RD 1538/2006, de 15 de diciembre. (BOE nº 3 de 3 de enero de 2007)
- Aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. RD 1577/2006, de 29 de diciembre. (BOE nº 18 de 20 de enero de 2007)
- Aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial RD 1629/2006, de 29 de diciembre. (BOE nº 4 de 4 de enero de 2007)
- Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. RD 1228/2006, de 27 de octubre, por el que se complementa el Catálogo nacional mediante el establecimiento de determinadas cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional (BOE nº 3, de 3 de enero de 2007).

BON

- Obtención de título profesional correspondiente al Grado Medio de las enseñanzas de música en la modalidad de matrícula libre en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 59/2006, de 28 de agosto. (BON nº 108, de 8 de septiembre)
- Se regulan los centros integrados de formación profesional en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 63/2006, de 4 de septiembre. (BON nº 116, de 27 de septiembre de 2006)
- Se define y desarrolla el plan de apoyo a los integrados de FP designados por la OF 119/2006, de 3 de octubre. (BON nº 153, de 22 de diciembre).
- Convenio entre el Departamento de Educación y la CAN para desarrollar el programa de acompañamiento escolar. OF 121/2006, de 16 de octubre. (BON nº 144, de 1 de diciembre de 2006)
- Convenio de colaboración entre los Departamentos de Educación, Salud y CAN. Orden Foral 122/2006, de 16 de octubre. (BON nº 136, de 13 de noviembre)
- Convenio entre el Departamento de Educación y la CAN para desarrollar el programa de atención educativa domiciliaria. OF 123/2006, de 16 de octubre. (BON nº 144, de 1 de diciembre de 2006)
- Evaluación, promoción y titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. OF 148/2006, de 21 de noviembre (BON nº 4, de 8 de enero de 2007).

Enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. (BOE nº 4 de 4 de enero de 2007)

La educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia. El RD establece los objetivos, fines y principios generales referidos al conjunto de la etapa. Corresponde a las administraciones educativas determi-

nar los contenidos educativos del primer ciclo y establecer el currículo del segundo del que formarán parte las enseñanzas mínimas señaladas en el decreto. A los centros les corresponde desarrollar y completar, en su caso, el currículo.

El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico del niño en el plano físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo y a procurar los aprendizajes que hacen posible este desarrollo.

Los aprendizajes del segundo ciclo se presentan en tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; lenguajes: comunicación y representación. Estas áreas deben ser entendidas como ámbitos de actuación y espacios de aprendizaje de todo orden. Sus contenidos de un área adquieren sentido al relacionarse entre sí dado el carácter globalizador de la etapa.

La evaluación del segundo ciclo será global, continua y formativa y debe tener como fin la identificación de los aprendizajes adquiridos y la valoración del desarrollo alcanzado. Además se evaluarán los procesos de aprendizaje y la práctica educativa

El RD recoge los principios, fines, objetivos, áreas de conocimiento y organización y principios pedagógicos señalados por los art. 12º, 13º y 14º de la LO 2/2006 para la Educación Infantil.

En el anexo I se fijan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del segundo ciclo.

La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumno de modo que éste reciba una atención personalizada en función de sus características y necesidades. Se recoge el principio de autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Su obligación es la de completar el currículo, identificar las características referidas antes, adoptar las medidas precisas para atender a los alumnos con necesidades específicas y de apoyo y cooperar con las familias para facilitar su participación el proceso educativo.

Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. (BOE nº 293 de 8 de diciembre)

Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. La finalidad de estas enseñanzas es asegurar una formación común para todos los alumnos y alumnas del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En estas enseñanzas mínimas se indican las competencias básicas que el alumno debe desarrollar y alcanzar en la ESO. Comprenden los aprendizajes que se consideran imprescindibles. Tienen como sentido capacitar a los alumnos para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de modo satisfactorio y la capacitación para el aprendizaje a lo largo de la vida. Los objetivos se definen para el conjunto de la etapa; los criterios de evaluación permitirán la valoración del tipo y grado del aprendizaje adquirido.

A las Administraciones educativas competentes les corresponde establecer el currículo del que formará parte las enseñanzas mínimas que no requerirán de él más del 65% de los horarios escolares; el 55% en el caso de las Comunidades que tengan lengua cooficial.

Los centros docentes deberán desarrollar y completar el currículo establecido.

El RD recoge los principios, fines, objetivos, áreas de conocimiento y organización y principios pedagógicos señalados por los art. 16º, 17º, 18º y 19º de la LO 2/2006 para la Educación Primaria.

En el anexo I se fijan las competencias básicas. Se insiste que la lectura constituye el factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. A esta actividad se deberá dedicar un tiempo diario no menor de 30 minutos.

En el anexo II se fijan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas cuyo horario se indica en el anexo III.

Sin perjuicio del cumplimiento del número de horas señaladas para cada área en el conjunto de la etapa y respetando los objetivos y contenidos mínimos, el horario del primer ciclo se podrá adaptar para los alumnos que participen en programas lingüísticos específicos para el aprendizaje de la lengua cooficial.

Se recoge lo establecido en los art. 20 de la LOE para la evaluación y promoción. Cuando el progreso formativo de un alumno no sea el adecuado se establecerán medidas de refuerzo educativo tan pronto como se detecten las dificultades. Se accederá a la ESO si se han alcanzado las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Así mismo, cuando los aprendizajes alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento la nueva etapa. En este caso el alumno recibirá los apoyos precisos. Si no se cumple los requisitos anteriores, la promoción no será posible hasta haber agotado lo previsto en la norma respecto de la repetición de curso y recibido los apoyos educativos previstos.

Desarrolla lo previsto en el Título II de la LOE sobre equidad en la educación. En tal sentido se ordena que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumno de modo que reciba una atención personalizada en función de sus necesidades. Los mecanismos de refuerzo se aplicarán tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje. Las medidas requeridas serán organizativas, curriculares, de apoyo al grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo. Se ordenan adaptaciones curriculares significativas para atender a los alumnos con necesidades educativas específicas. Tales adaptaciones buscarán el máximo desarrollo de las competencias básicas y condicionarán la evaluación y promoción del alumno. Se ordena de modo singular, atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, la escolarización de los alumnos que se incorporan tardíamente al sistema y se dispone una atención específica si, en la lengua de escolarización, presentasen en ella graves carencias. Se permite flexibilizar las medidas de escolarización de los alumnos con altas capacidades.

Se recoge el principio de autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Su obligación es la de completar el currículo, adoptar las medidas de atención a la diversidad y adquirir compromisos con las familias para facilitar el progreso educativo.

Se regula lo dispuesto en el art. 20º y 144º de la LOE sobre la evaluación de diagnóstico. Sus resultados servirán para organizar las medidas de refuerzo en el tercer ciclo y para analizar, valorar y reorientar, las actuaciones educativas de los dos primeros ciclos.

Enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

(BOE nº 5 de 5 de enero de 2007)

Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. La finalidad de estas enseñanzas es asegurar una formación común para todos los alumnos y alumnas del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En estas enseñanzas mínimas se indican las competencias básicas que el alumno debe desarrollar y alcanzar al finalizar la ESO. Comprenden los aprendizajes que se consideran imprescindibles. Tienen como sentido capacitar a los alumnos para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de modo satisfactorio y la capacitación para el aprendizaje a lo largo de la vida. Los objetivos se definen para el conjunto de la etapa; los criterios de evaluación permitirán la valoración del tipo y grado del aprendizaje adquirido y la adquisición de las competencias básicas.

A las Administraciones educativas competentes les corresponde establecer el currículo del que formará parte las enseñanzas mínimas que no requerirán de más del 65% de los horarios escolares; el 55% en el caso de las Comunidades que tengan lengua cooficial.

El RD recoge los principios, fines, objetivos, áreas de conocimiento y organización de los tres primeros cursos y del cuarto curso señalados por los art. 22º, 23º, 24º y 25º de la LO 2/2006 para la Educación Secundaria Obligatoria.

En el anexo I se fijan las competencias básicas. Se insiste que la lectura constituye el factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. En todas las materias se dedicará un tiempo a la lectura.

En el anexo II se fijan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas cuyo horario se indica en el anexo III.

El texto recoge lo establecido en los art. 28º de la LOE para la evaluación y promoción. Cuando el proceso de evaluación continua ponga de manifiesto que el progreso del alumno no es el adecuado se establecerán medidas de refuerzo educativo tan pronto como se detecten las dificultades. No se promocionará de curso si no se alcanzan los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias como máximo. Excepcionalmente se podrá promocionar con tres o más ma-

terias si así lo considera el equipo docente porque las materias pendientes no impedirán seguir con éxito el curso siguiente.

La norma recoge los principios señalados en el art. 25^º sobre atención a la diversidad. Las medidas requeridas serán organizativas, curriculares que podrán comprender apoyo en grupo ordinario, desdoblamientos del grupo, oferta de materias optativas, medidas de refuerzo, adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, programas de diversificación curricular y otros programas de atención personalizada. Ordena la medida de integración de materias en ámbitos y dispone medidas para la escolarización de alumnos de incorporación tardía al sistema, con carencias en la lengua de escolarización o desfases en su nivel de competencia. De igual modo se atiende la escolarización de alumnos con altas capacidades.

Desarrolla lo previsto en el art. 27^º sobre la diversificación curricular. El objetivo de estos programas es alcanzar los objetivos y competencias básicas para alcanzar el título de graduado en la ESO. Están dirigidos a los alumnos de tercer curso y los de segundo que no hayan promocionado y si repetido curso una vez en la etapa. Los programas del currículo, que especificarán la metodología, contenidos y criterios de evaluación, se organizarán en dos ámbitos específicos; uno lingüístico-social y otro científico-tecnológico. Se indican las materias de cada uno de ellos.

Ordena lo previsto en el art. 30^º de la LOE sobre los programas de cualificación profesional inicial. Estos programas están dirigidos a alumnos mayores de 16 años y, excepcionalmente, de 15 en los que concurren ciertas condiciones. En ambos casos para que alcancen las unidades de competencia de Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones. Los programas se organizan en tres tipos de módulos: específicos, formativos y voluntario. Este último se organiza de forma modular en torno a tres ámbitos: de comunicación, social y científico-tecnológico. De cada uno de ellos se indican las materias. La superación de los módulos obligatorios dará lugar a certificaciones académicas y laborales. La superación del voluntario permitirá alcanzar el título de graduado.

El título de Graduado en la ESO se conseguirá por quienes hayan alcanzado las competencias básicas y objetivos de la etapa. Se deberá superar todas las materias. Los alumnos de diversificación obtendrán el título si superan todos los ámbitos. También podrán conseguirlo los alumnos que hayan finalizado el curso o los dos ámbitos de diversificación con una, dos y, excepcionalmente, tres asignaturas si el equipo docente estima que han alcanzado las competencias y objetivos y de la etapa. Los

alumnos de los programas de cualificación obtendrán el título si superan el módulo voluntario. El resto de alumnos recibirán una certificación de escolaridad. Durante los dos años siguientes a la terminación de los estudios los alumnos sin título podrán concurrir a pruebas para superar las materias pendientes de calificación positiva si el número de éstas no fueran superior 5.

Se recoge el principio de autonomía pedagógica y organizativa de los centros para completar el currículo, adoptar las medidas de atención a la diversidad y adquirir compromisos con las familias para facilitar el progreso educativo. Con ciertas limitaciones se permite adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, ampliaciones de horario.

Se regula lo dispuesto en el art. 29^º y 144^º de la LOE sobre la evaluación de diagnóstico. Los resultados de la evaluación servirán para organizar las medidas y programas necesarios para alcanzar las competencias básicas y para analizar, valorar y reorientar, las actuaciones educativas de los dos primeros cursos.

Se acomoda la oferta de esta etapa a las condiciones y necesidades de las personas adultas. Las enseñanzas se podrán cursar en dos años, se organizarán de forma modular en tres ámbitos: comunicación, social y científico-tecnológico con dos niveles en cada uno de ellos. De cada uno se indican las materias. La superación de todos los ámbitos permitirá alcanzar el título. La certificación de superación de cualquier ámbito tendrá validez en todo el territorio.

Contenidos comunes a los tres Reales Decretos anteriores

Los tres RD se dictan en virtud de las competencias que el art. 6.2 de la LO 2/2006, de 3 de mayo, reconoce al Gobierno de España. También desarrollan lo dispuesto en la DA 2^ª de la LO 2/2006 sobre la enseñanza de religión. Derogan los RD 1330/1991, de 6 de septiembre, sobre aspectos básicos de la Educación Infantil, el RD 828/2003, de 27 de junio, sobre aspectos básicos de la Educación Preescolar, el RD 1006/1991, de 14 de junio, sobre enseñanzas mínimas de Educación Primaria, el RD 1007/1991, de 14 de junio, sobre enseñanzas mínimas de Educación Secundaria y el RD 2438/1994, de 16 de diciembre, sobre las enseñanzas de religión en lo que a estos niveles se refiere. No obstante, indican que tales RD se seguirán aplicando en tanto no se implanten las nuevas enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Derogan cuantas normas de igual o inferior rango se opongan.

Las normas tienen carácter básico.