

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

**TUTORÍA Y
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN
SECUNDARIA OBLIGATORIA:
Estudio de casos**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por la Licenciada
Manuela Chica Jiménez, dirigida por la Dra. Angeles Parrilla Latas.

Autora:

Directora:

Sevilla, 2005

A mi abuela, mujer humilde que me enseñó a aprender, y a tantas personas que realizan diariamente su Tesis sin saberlo.

AGRADECIMIENTOS

Con estas líneas quiero mostrar mi agradecimiento a todas las personas que me han prestado su ayuda en la realización de este trabajo, con ellas ha sido posible superar los obstáculos y concluirlo.

En primer lugar agradezco a Angeles Parrilla Latas el haber aceptado la dirección del trabajo, su asesoramiento y comprensión.

Quiero agradecer a las amigas y amigos cuya confianza y ayuda han propiciado que no abandonara en los momentos más bajos de ánimo.

También extendo este agradecimiento a todos los profesores y alumnos de los institutos que han colaborado en el trabajo y que me han permitido conocer un poco su contexto.

Finalmente quiero agradecer a mi querida hija Rebeca y a mi hijo Benjamin su ayuda tanto en lo material como en lo moral. Con ellos ha sido posible.

ÍNDICE GENERAL

Presentación	1
CAPITULO UNO: CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
Introducción.....	7
1.1. Supuestos básicos.....	17
1.2. Propósito y objetivos.....	24
1.3. Problema de investigación.....	28

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPITULO DOS. ESCUELA Y CULTURA EN EL SIGLO XXI.	
Introducción.....	37
2.1.Sobre el significado de la cultura.....	39

2.2	Diversidad y escuela.....	45
2.2.1	Sobre la diversidad en el contexto escolar.....	48
2.2.2	. Sobre la diversidad cultural.....	50
2.2.3	Sobre la diversidad social.....	52
2.2.4.	Sobre la diversidad de género.....	54
2.2.5.	Sobre la diversidad de capacidades.....	56
2.3.	Valores y derechos humanos en una sociedad democrática.....	60
2.3.1.	Marco contextual de los valores. "Los derechos humanos".....	62
2.3.2.	Sobre el concepto de valor.....	64
2.3.3.	Los valores como referentes de los derechos humanos.....	66
2.3.4.	Algunos enfoques sobre la educación en valores.....	69
2.4.	Comprender la escuela y la educación escolar.....	74
2.4.1.	Sobre el significado de la educación escolar.....	74
2.4.2.	La escuela, institución educadora.....	77
2.4.3.	Una escuela de nuestro tiempo ¿qué es?.....	81
2.4.4.	Algunas características de la escuela actual.....	84
2.4.5.	Cambio en la escuela ¿cambios sociales?.....	87
2.5.	Planteamientos inclusivos en educación.....	90

2.5.1. Evolución histórica.....	92
2.5.2. Pensamiento inclusivo: Algunas ideas básicas.....	94
2.5.3. Hacia una escuela sin exclusiones.....	97
2.5.4. Investigaciones y experiencias de escuela para todos, escuela inclusiva.....	101
2.5.4.1. Algunas líneas de Investigación relacionadas con la Escuela Inclusiva.....	101
2.5.4.2. Algunas de las Experiencias sobre innovaciones educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en Secundaria.....	119
 CAPITULO TRES: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.	
Introducción.....	127
3.1. La educación secundaria obligatoria en el sistema educativo de la LOGSE.....	132
3.1.1 La escuela comprensiva de la ESO.....	135
3.1.2 Adolescencia y educación secundaria obligatoria.....	139
3.1.3 Educación secundaria obligatoria y la ley de calidad. LOCE- 10/2002 de 23/12.....	142

3.2. El currículum y la planificación escolar.....	150
3.2.1. Los contextos educativos y los niveles de concreción curricular.....	158
3.2.2. El proyecto curricular de centro como eje de la planificación educativa	165
3.3. Organización de la escuela para la atención a la diversidad.....	182
3.3.1. La organización del centro para una educación en la diversidad	188
3.3.2. Cultura del centro para el cambio.....	190
3.3.3 El centro escolar: medidas de atención a la diversidad desde la planificación educativa.....	192
3.3.3.1.Niveles de concreción curricular como medida de atención a la diversidad.....	197
3.3.3.2.Estrategias internas de los centros de carácter curricular para la atención a la diversidad.....	198
3.4. Necesidades educativas en secundaria obligatoria.....	218
3.4.1. Los comienzos de la integración en la ESO.....	222
3.4.2. Apoyo a las necesidades educativas en el aula ordinaria.....	225
3.4.2.1.Apoyo y atención a la diversidad.....	227
3.4.2.2.Tipos de apoyo.....	228

3.4.2.3.Labores de apoyo en secundaria obligatoria.....	230
---	-----

**CAPÍTULO CUATRO: ACCIÓN TUTORIAL Y ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD EN SECUNDARIA
OBLIGATORIA.**

Introducción.....	237
4.1. La acción tutorial y la orientación escolar en secundaria obligatoria.....	239
4.1.1. La tutoría como órgano de coordinación docente.....	253
4.1.2. El tutor en secundaria: perfil.....	256
4.1.3. La acción tutorial en el contexto del aula en la ESO.....	260
4.1.4. Tutoría en la escuela para la diversidad.....	264
4.2. Profesorado y diversidad.....	267
4.2.1. La profesión docente en el momento actual.....	269
4.2.2. Perfil y papel del profesor en educación secundaria.....	274
4.2.3. Profesorado y planificación de la acción tutorial: toma de decisiones.....	285
4.2.4. .El plan de acción tutorial.....	287
4.3. La colaboración entre profesores en el desarrollo de la	

Acción tutorial.....	299
4.4. Experiencias e investigaciones sobre tutoría en educación secundaria.....	302

SEGUNDA PARTE

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Introducción :	313
----------------------	-----

CAPÍTULO CINCO: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS.

Introducción.....	317
5.1. Metodología y enfoque de la investigación: estudio de casos.....	318
5.1.1. Metodología: un enfoque cualitativo.....	321
5.1.2. El estudio de casos en la investigación cualitativa.....	324

5.2. Objetivos de la investigación.....	332
5.3. El proceso de investigación.....	338
5.3.1. Desarrollo de la investigación.....	342
5.4. Muestra y selección de los centros.....	347
5.5. Recogida de datos: estrategia utilizadas.....	353
5.5.1. Fase extensiva: recogida y análisis de documentos.....	356
5.5.2. Fase intensiva: entrevistas y observaciones.....	359
5.6. El proceso de análisis de datos.....	379
5.6.1. El programa AQUAD de análisis de datos cualitativos.....	383
5.6.2. Reducción de los datos. Codificación.....	388
5.6.2.1.Codificación fase extensiva: Documentos.....	391
5.6.2.2.Codificación fase intensiva: Entrevistas y Observaciones.....	399
5.6.3. Presentación de los resultados.....	429
5.6.4. Importancia del Informe de Investigación.....	431

CAPITULO SEIS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	435
6.1. Resultados del análisis de la fase extensiva. Plan de Acción -- Tutorial.....	437
6.1.1. Resultado del análisis de los documentos por medio de las - categorías establecidas con los códigos y metacódigos "ideas clave".....	439
6.1.2. Análisis de las configuraciones más destacadas en los docu- mentos a partir del proceso de minimalización.....	472
6.1.3. Interpretación de los datos del análisis de documentos.....	481
6.2. Resultados del análisis de datos de la fase intensiva: estudio de casos.....	495
6.2.1. Resultados del análisis de las entrevistas.....	496
6.2.1.1. Presentación y valoración de los resultados de las entrevistas en la codificación descriptiva.....	496
6.2.1.1.1. Resultados del Análisis de las Entrevistas en los centros uno y dos, "TUTORES".....	499
6.2.1.1.2. Resultados del Análisis de las entrevistas en los Centros Uno y dos "ORIENTADORES".....	511

6.2.1.1.3. Resultados del análisis de las entrevistas en los Centros Uno y Dos, "PROFESORES DE APOYO"	519.
6.2.1.1.4. Resultados del Análisis de las Entrevistas en los centros Uno y dos. "ALUMNOS"	526
6.2.1.2. Resultados de la Codificación valorativa de las Entrevistas...	533
6.2.1.2.1. Resultado del Análisis valorativo de Entrevistas Centro Uno.....	535
6.2.1.2.2. Resultado del Análisis valorativo de entrevistas en el Centro dos.....	546
6.2.2. Resultado del análisis de las Observaciones.....	555
6.2.2.1. Resultado del análisis descriptivo de las Observaciones.....	555
6.2.2.1.1. Resultado del análisis descriptivo de las Observaciones en el centro Uno.....	556
6.2.2.1.2. Resultado del Análisis descriptivo de las Observaciones en el centro Dos.....	559
6.2.2.2. Resultado del Análisis valorativo de las Observaciones.....	567
6.2.2.2.1. Resultado del Análisis valorativo de las Observaciones en el centro Uno.....	567
6.2.2.2.2. Resultados del Análisis valorativo de las Observaciones en el centro Dos.....	570

CAPÍTULO SIETE: INFORME DE INVESTIGACIÓN

Introducción.....	577
7.1. Caso uno.....	585
7.1.1. Contexto.....	586
7.1.2. Introducción al caso: los aspectos formales de la Tutoría. El Plan de acción tutorial.....	592
7.1.3. Significado, configuración y desarrollo de la acción Tutorial en el centro uno.....	596
7.1.3.1. Significado de la acción tutorial en el centro uno.....	597
7.1.3.2. Configuración de la acción tutorial en el centro uno.....	607
7.1.3.3. Desarrollo de la acción tutorial en el contexto del centro uno.....	619
7.1.4. Conclusiones del caso número uno.....	628
7.2. Caso dos.....	641
7.2.1 Contexto del centro dos.....	643
7.2.2. Introducción al caso: aspectos formales de la tutoría. El plan de acción tutorial.....	649
7.2.3. Significado, configuración y desarrollo de la acción tutorial	

en el centro dos.....	653
7.2.3.1.Significado de la acción tutorial en el contexto del centro dos.....	654
7.2.3.2.Configuración de la acción tutorial en el contexto del centro dos	661
7.2.3.3.Desarrollo de la acción tutorial en el contexto del Centro dos.....	672
7.2.4. Conclusiones del caso dos.....	681
7.3. Estudio comparativo de los dos casos.....	690
7.3.1. Elementos comunes encontrados en los dos casos analizados...	692
7.3.2. Elementos diferenciadores encontrados en los dos casos analizados.....	700

CAPÍTULO OCHO: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Introducción.....	717
8.1. Conclusiones generales.....	718
8.1.1. El Plan de Acción tutorial como base teórica para la Acción --	

Tutorial.....	720
8.1.2. Sobre el significado de la Acción tutorial en el centro.....	723
8.1.3. Sobre la configuración de la Acción Tutorial.....	725
8.1.4. Sobre el desarrollo de la Acción Tutorial.....	732
8.2. Alcance y Limitaciones de la investigación.....	737
8.2.1. Credibilidad y confirmabilidad de la investigación.....	737
8.2.2. Aplicabilidad de los resultados de la investigación.....	741
8.2.3. Consistencia de los resultados de la investigación.....	741
8.2.4. Neutralidad de la investigación.....	742
8.3. Propuestas de mejora.....	743
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	761

INDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Tabla esquema de la planificación curricular.....	162
Tabla nº 2. Cambio en las funciones de los profesores. Tomada de -- Marcelo (2000:400).....	275
Tabla nº 3. Marco para la elaboración de guía para las entrevistas.....	367
Tabla nº 4. Categorías para las observaciones.....	378
Tabla nº 5. Metacódigos de documentos.....	398
Tabla nº 6. Metacódigos descriptivos entrevistas.....	412
Tabla nº 7. Metacódigos descriptivos entrevistas alumnos.....	413
Tabla nº 8. Códigos valorativos.....	416
Tabla nº 9. Rasgos de secuencias para la observación.....	420
Tabla nº 10. Metacódigos de las observaciones.....	423
Tabla nº 11. Códigos para las observaciones.....	425
Tabla nº 12. Metacódigos valorativos observaciones.....	427
Tabla nº 13. Metacódigos valorativos y códigos asociados.....	428
Tabla nº 14. Tabla resumen de códigos y metacódigos.....	438
Tabla nº 15. Resumen metacódigo organización.....	442
Tabla nº 16. Resumen metacódigo filosofía.....	445
Tabla nº 17. Resumen metacódigo diversidad.....	448
Tabla nº 18. Resumen metacódigo Org. Tutoría.....	451
Tabla nº 19. Resumen metacódigo metodología.....	454
Tabla nº 20. Resumen metacódigo alumnos.....	457
Tabla nº 21. Resumen metacódigo profesores	460
Tabla nº 22. Resumen metacódigo familia.....	462
Tabla nº 23. Resumen metacódigo apoyo externo.....	464

Tabla nº 24. Tabla de valoración numérica.....	467
Tabla nº 25. Tabla numérica.....	476
Tabla nº 26. Tabla de verdad.....	477
Tabla nº 27. Resumen metacódigos entrevistas tutores.....	503
Tabla nº 28. Resumen metacódigos entrevistas orientadores.....	514
Tabla nº 29. Resumen metacódigos entrevistas profesores de apoyo...	521
Tabla nº 30. Resumen metacódigos entrevistas alumnos.....	528
Tabla nº 31. Resumen metacódigos observaciones.....	566

INDICE DE CUADROS

Cuadro nº 1. Estructura de la ESO en la LOGSE.....	134
Cuadro nº 2. Niveles de concreción curricular.....	163
Cuadro nº 3. Elementos del Proyecto Curricular de Centro.....	168
Cuadro nº 4. Estructura del Proyecto Curricular de Etapa en el PC....	170
Cuadro nº 5. Atención a la diversidad. Recursos desde el currículum.	196
Cuadro nº 6. Pasos para la adaptación del currículum.....	208
Cuadro nº 7. Plan de acción tutorial. Tomado de Blanchard, 1999:30.	293
Cuadro nº 8. Fases de elaboración del Plan de Acción Tutorial.....	298
Cuadro nº 9. Diseño de la investigación.....	341
Cuadro nº 10. Desarrollo de la investigación.....	346
Cuadro nº 11 Análisis. Tomado de Miles y Huberman (1994:12).....	381
Cuadro nº 12. Tipos de análisis.....	387
Cuadro nº 13. Pasos en el análisis de documentos.....	393
Cuadro nº 14. Proceso en las entrevistas.....	401
Cuadro nº 15. Pasos del análisis de las entrevistas.....	403
Cuadro nº 16. Pasos para el estudio de caso.....	578
Cuadro nº 17. Preguntas para el informe.....	581
Cuadro nº 18. Interrelación en la acción tutorial.....	582
Cuadro nº 19. Esquema para el estudio comparativo de casos.....	583
Cuadro nº 20. Esquema para la presentación del caso.....	584
Cuadro nº 20 bis " " "	642
Cuadro nº 21. Resumen. Significado de la acción tutorial centro..	
Uno.....	597
Cuadro nº 22. Resumen, Configuración de la acción tutorial, centro...	
Uno.....	607
Cuadro nº 23. Resumen, Desarrollo de la acción tutorial, centro...	

Uno.....	619
Cuadro n° 24. Resumen, Significado de la acción tutorial, centro..	
Dos.....	654
Cuadro n° 25. Resumen, Configuración de la acción tutorial centro	
dos.....	
661	
Cuadro n° 26 Resumen, Desarrollo de la acción tutorial, centro dos.....	672
Cuadro n° 27. Elementos para el estudio comparativo.....	691
Cuadro n° 28. Elementos comunes en el Significado.....	694
Cuadro n° 29. Elementos comunes en la Configuración.....	696
Cuadro n° 30. Elementos comunes en el Desarrollo.....	698
Cuadro n° 31. Esquema de elementos diferenciadores de casos.	
Características.....	700
Cuadro n° 32. Elementos diferenciadores de los aspectos formales -	
del P.A.T.....	702
Cuadro n° 33. Elementos diferenciadores en el Significado.....	705
Cuadro n° 34. Elementos diferenciadores en la Configuración.....	708
Cuadro n° 35. Elementos diferenciadores en el Desarrollo de la acción	
tutorial.....	711
Cuadro n° 36. Esquema de las conclusiones generales.....	719
Cuadro n° 37. Proceso de toma de decisiones.....	744
Cuadro n° 38. Aspectos básicos de la formación del docente tutor.....	748
Cuadro n° 39. Interrelación Escuela-Familia-Comunidad.....	754

ANEXOS.

Se adjunta un C.D., en la solapa interior de la contraportada con los anexos.

PRESENTACIÓN

El estudio que presentamos, "*Tutoría y atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria*", es un trabajo de investigación que tiene su origen y estímulo en la práctica educativa. El inicio de dicho trabajo coincide con la promulgación de la LOGSE y con los comienzos de su aplicación. Por este motivo, se viven en los centros educativos algunos aires de cambio. Es un momento de reflexión, en el que las inquietudes de los docentes nos inducen a buscar e indagar en líneas de investigación educativa cercanas a la mejora de la escuela.

Se habla de escuela comprensiva, de escuela para la diversidad, de escuela para todos. Es un período en el que la escolarización obligatoria se amplía, a la vez que se inaugura en secundaria un modo de enseñanza "comprensiva y abierta a la diversidad del alumnado".

Con estas premisas la *Tutoría* cobra especial relieve como forma de orientación y de atención a la diversidad de los alumnos.

"La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor" LOGSE (Art. 60.2).

En este camino, con nuestra investigación, pretendemos indagar sobre la práctica, y con ello describir y abrir nuevos horizontes **sobre** la importancia de la *Acción tutorial* en el conjunto del proceso educativo.

En el desarrollo del trabajo que presentamos hemos seguido dos fases: la primera, **realizada** con la colaboración de diez centros de Educación Secundaria Obligatoria; la segunda, de estudio de casos, llevada

a cabo en dos de esos centros. que ya habían participado en la primera fase.

La presentación de este trabajo **está estructurada** en diferentes capítulos, en los que contextualizamos y definimos el problema de investigación, reseñamos los fundamentos teóricos básicos en los que descansan las ideas principales, definimos el diseño de investigación, presentamos los datos y los resultados obtenidos, para terminar con las conclusiones y propuestas de mejora.

En el capítulo uno definimos los supuestos básicos y el propósito de nuestra investigación. Describimos y explicamos el problema de investigación y concretamos los objetivos que dan sentido a nuestro trabajo.

Los capítulos dos, tres y cuatro están dedicados a los fundamentos teóricos de la investigación. **La revisión teórica nos ha permitido** profundizar en nuestro propósito a través de la visión que ofrecen los diferentes marcos conceptuales. A la vez, dicha revisión nos ayuda en el análisis de las diferentes variables que intervienen en el proceso educativo y en concreto, en el proceso de la acción tutorial.

El siguiente capítulo, cinco, contempla el diseño, metodología y enfoque de la investigación. En él se describe la metodología cualitativa, haciendo referencia al estudio de casos, por ser la metodología que hemos utilizado. Finalmente describimos los pasos y estrategias de la investigación. Así como el proceso de recogida **y análisis de datos**.

El capítulo seis se refiere a los datos resultantes de la investigación. **Para exponerlos** ofrecemos una serie de tablas con el resumen de los mismos. De este modo esquematizamos las secuencias de información

obtenida, para posteriormente extraer las consecuencias derivadas de la investigación.

El capítulo siete está dedicado a los informes de los estudios de caso uno y dos. En cada caso hemos descrito el contexto y posteriormente se han reseñado las características que cada centro presenta con relación al problema de investigación. Se concluye dicho capítulo con un estudio comparativo entre los dos casos, en el cual se han reseñado las características comunes y las características diferenciadoras entre ellos.

Finalmente el capítulo ocho se dedica a las conclusiones obtenidas en la investigación, una vez finalizado todo el proceso. En el último apartado hacemos mención de algunas líneas de propuestas de mejora. Consideramos que este tipo de trabajos, de línea cualitativa, estando sustentados en la práctica, no concluyen sino que abren nuevas líneas de trabajo y de indagación educativa.

CAPÍTULO UNO
CONTEXTO Y PROBLEMA
DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.

En la época actual vivimos en una sociedad compleja cuyas características y exigencias están sometidas a una constante y rápida evolución. Los cambios vertiginosos e innovaciones que se observan en los diferentes ámbitos sociales, se manifiestan en todas las ramas del saber y en todas las **instituciones** e instancias sociales. Las diversas transformaciones que acaecen también se manifiestan en exigencias educativas. Siendo así que cada sociedad trata de responder a esas exigencias, desde su organización y estructura. Lo hace con planteamientos propios, a través de los llamados sistemas educativos. Éstos recogen esencialmente las directrices de la educación en cada sociedad, en cada contexto.

En esta línea de pensamiento, resulta de suma importancia el conocimiento, estudio, e investigación de los agentes que intervienen y que facilitan las respuestas educativas que configuran el sistema educativo de cada sociedad.

La escuela, considerada como una “institución social”, es un ente vivo y complejo en el que confluyen e interactúan elementos personales y contextuales. Comprender la escuela implica comprender los procesos que se producen en las relaciones personales y en los contextos. En este sentido destacamos algunos puntos:

- a) Los numerosos factores, que intervienen en el desarrollo del proceso educativo que se produce en la escuela, están integrados y desarrollados por y para las personas. Puede decirse que

constantemente están sometidos a la interrelación humana, de los alumnos, de los alumnos con los profesores, y de los profesores entre sí. La importancia de dicha interrelación obliga a prestar atención al componente humano de la educación. Toda relación reviste y conlleva procesos evolutivos y peculiaridades personales que confiere en cada situación características diferenciadas.

- b) La escuela existe y se desarrolla en un contexto. Cada contexto posee una estructura social y configura un **microsistema**, que a su vez forma parte de una estructura más amplia, que es la sociedad. Por esta razón la escuela está ligada a un espacio contextual concreto, que la configura de manera singular. Pero también por la misma razón, la escuela participa de los distintos contextos sociales.

- c) La escuela como institución tiene en su práctica un referente que es el centro educativo. En él se desarrollan la mayoría de los procesos educativos escolares. Cada centro escolar desarrolla su propia cultura, en la que participan todos los miembros que forman parte del mismo.

Por tanto, cada unidad de acción educativa susceptible de análisis, forma parte de los procesos más amplios, en los que es necesario penetrar a la hora efectuar dicho análisis. **En dichos procesos, es conveniente analizar los aspectos anteriormente mencionados y que están interrelacionados entre sí:** *en todo proceso educativo participan personas con características individuales, los procesos educativos discurren en un contexto que tiene una cultura propia.*

En el desarrollo de la práctica educativa, el docente ejerciendo su profesión establece relaciones con el resto de los agentes sociales que

integran dicho contexto. Porque como dice Kemmis, (1999:21): “La educación es una práctica social”. De acuerdo con esta afirmación, todos los elementos que intervienen en los procesos educativos generan entre sí relaciones dinámicas, que a su vez son cambiantes.

Todo ello hace que el docente aborde cada día nuevas situaciones, a las que debe responder con estrategias de trabajo también renovadas, nuevas y adecuadas. Es necesario hacer uso de los recursos técnicos y humanos existentes para que la educación se convierta en una realidad accesible a todos los alumnos. Con relación a este extremo Hargreaves dice: “La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de manera diferente a como fue enseñado” (Hargreaves, 2000:58).

Situándonos en los comienzos de siglo XXI en nuestro país, hacemos algunas reflexiones tratando de comprender la situación educativa:

- La repercusión de los avances y conquistas sociales del siglo XX en el plano político y social han sido notables. En el último tercio del siglo se apuesta por consolidar una sociedad de tipo democrático, cuya raíz se hunde en la Constitución de 1978. Partiendo del reconocimiento del derecho a la educación de todos los españoles, en el artículo 27 de nuestra Constitución, se establece la línea matriz de la reforma Educativa abordada en los años 90.
- En dicha reforma se consagra la idea de una “educación para todos”, desde la cual se pretenden ofrecer respuestas educativas a la “diversidad”. Se plantea una “mejora de la calidad de la enseñanza para todos”. Las anteriores ideas están en el punto de mira de los objetivos fundamentales de la educación en general, haciéndose eco de que: “la Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación...” (Preámbulo de la LOGSE, 1993:15).

Plantearnos la acción educativa bajo esta óptica, es plantearnos un proyecto nuevo. Dicho proyecto requiere equipos de trabajo, docentes reflexivos y apoyos múltiples, que hagan posible la orientación y coordinación necesarias del proceso educativo de cada uno de nuestros alumnos.

Necesitamos, en definitiva, docentes comprometidos con una Escuela Crítica, orientada hacia una mejora continuada de la **educación**.

Y a tal fin, los recursos que la LOGSE diseña para hacer posible la “atención a la diversidad” son múltiples. El centro educativo es considerado como impulsor de todo el proceso y como eje que articula, a través de su planificación, aquellos recursos de que dispone. Entre éstos últimos se encuentra la Orientación; y, como una forma de orientación, *la tutoría*: instrumento que conecta diferentes elementos del proceso educativo, en tanto que articula y regula la relación alumnos-centro-profesores. La tutoría se configura, de esta manera, como vía de atención a la diversidad y como elemento básico para la implementación del proceso educativo.

La reforma emprendida con la ley del 90 representa una nueva concepción de la educación, y plantea un cambio profundo no sólo en las formas sino en el fondo. **Estas** actitudes de cambio nos inducen a investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las características que éste aporta para la “atención a la diversidad”, sobre su concreción en los contextos concretos de cada centro educativo. **Esta aproximación nos lleva a concretar los siguientes puntos, relacionados con la reflexión teórica:**

La importancia de la orientación tutorial en Educación Secundaria Obligatoria, sobre la base de las funciones que, a partir de la LOGSE, son asignadas a la tutoría. Ésta es genéricamente considerada como *órgano* de coordinación docente del centro, así como *estrategia* de atención a la diversidad (BOJA, 104: 11201, de 6-9-97).

La importancia que adquiere la acción tutorial en el conjunto del proyecto de centro, así como la incidencia que tiene sobre la configuración de la práctica diaria para los docentes y sobre la orientación del alumnado.

La relevancia de conocer y comprender cuáles son las estrategias empleadas, desde la acción tutorial para que la oferta educativa se adapte a la realidad de las necesidades “diversas”, y cuáles son los procesos que se llevan a cabo para su aplicación.

Para concretar este análisis y reflexión de la realidad de la tutoría, destacamos varios puntos de interés:

Primero: Reflexión sobre la importancia del contexto general en que se ubica el centro escolar, tratando de conocer las corrientes y los movimientos sociales existentes en él. Así como la importancia de sus características para el desarrollo de la vida escolar.

Segundo: Reflexión sobre el centro educativo, su estructura y organización, así como su funcionamiento. Esta actividad implica tratar de comprender cuál es su “cultura”, es decir, qué ideas, motivos, normas y valores aceptan y comparten los componentes de la comunidad educativa que conforman el centro. Pues son dichos componentes los que proporcionan las bases para que la organización del centro adopte una estructura u otra con relación a los procesos de elaboración y puesta en práctica de la oferta educativa.

La normativa que sirve de base e impulsa la reforma de la LOGSE demanda y requiere una organización del centro educativo que permita tanto la planificación como la práctica de acuerdo con las necesidades existentes. Además, la organización del trabajo de los docentes debería plantearse como un quehacer de personas comprometidas con su profesión: profesionales dispuestos a buscar las vías y los recursos necesarios para llevar a cabo una educación de calidad.

Con relación a este punto, López Melero dice: “lo que tiene que garantizar el profesional en la escuela de la diversidad no es la verdad absoluta encarnada en su persona, sino la búsqueda de estrategias para ir resolviendo problemas cercanos, o sea, garantizar un método de investigación y de indagación y no saberlo todo” (López Melero, 1995:33).

Tercero: Reflexión sobre el contexto del aula como unidad para el encuentro; entre alumnos, y entre profesores y alumnos. Desde la perspectiva de que cada alumno posee una realidad personal y social con la cual se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuarto: El profesor, como elemento necesario para el desarrollo de la acción educativa, considerado como sujeto que mantiene una relación personal con cada alumno. Profesorado, alumnado y personal no docente integran y comparten la realidad del centro. Todos juntos participan de la misma estructura, en la que se producen relaciones interactivas e intercambios de suma importancia. La dinámica del centro y el funcionamiento de sus miembros, crea la llamada “cultura” del centro. Refiriéndose a tal proceso Appel (1995:34) dice: “lo que ocurre en el interior de las escuelas no es el resultado de un proceso anónimo y neutral”.

La cultura del centro es un indicativo de la forma de conducirse de los docentes. De cómo comprenden la educación en la diversidad, de cómo organizan el tiempo, los espacios y el currículum, de cómo diseñan planes que respondan a las necesidades y ofrezcan soluciones y oportunidades reales de aprendizaje. Para que esta labor sea posible creemos necesario un conocimiento del estilo de profesional y del estilo de aprendizaje que facilita la enseñanza “para todos y de calidad”, cuestión ésta a la que nos estamos refiriendo.

Por esta razón vamos a profundizar en la reflexión sobre la escuela y su organización, en la profesión docente y en los estilos de enseñanza, así como en los diferentes estilos de aprendizaje.

Los cambios que se requieren de la escuela para adaptarse a la normativa derivada de la LOGSE afectan a los distintos espacios escolares. En definitiva, afectan a las culturas a través de las cuales se concretan las prácticas educativas, dejando claramente al descubierto la pluralidad y diversidad de las tareas escolares.

El tema de nuestra investigación se centra en la “*Acción Tutorial en la etapa Secundaria Obligatoria*”. Consideramos que la tutoría es una pieza importante en el proceso educativo, porque representa una orientación personalizada. Además, debido a las características de la etapa de Secundaria Obligatoria concurre que ésta resulta una etapa importante y crucial para los alumnos por varias razones:

- La Educación Secundaria Obligatoria es para los alumnos un “cambio de etapa”. Coincide con un período evolutivo en el que sufren cambios fundamentales en el ámbito personal, tanto de tipo físico como psíquico y afectivo. En este período los alumnos tienen que adoptar decisiones importantes, ya que se plantean diferentes

itinerarios educativos conducentes a las diferentes opciones sobre su futuro profesional.

- En esta etapa, con la LOGSE, se amplía el período de permanencia obligatoria de los alumnos en la escuela hasta los 16 años. Como consecuencia de esta medida, los alumnos que integran las aulas de secundaria obligatoria presentan un perfil totalmente heterogéneo. El alumnado de la educación secundaria obligatoria ha cambiado sustancialmente a partir de la aplicación de la mencionada ampliación.
- La etapa a que nos referimos está considerada, desde la LOGSE, como una etapa de “educación comprensiva”. Ha sido pensada para dotar a “todos” los alumnos de los conocimientos y recursos básicos que les permitan incorporarse a la vida social, y afrontar los problemas que dicha incorporación conlleva. Las razones de tal comprensividad se fundamentan en lo educativo, aunque sin perder de vista que éstas descansan en la justicia social. Razones profundas por las cuales las oportunidades de los alumnos han de basarse en la equidad y en la justicia. Desde esta perspectiva, la oferta educativa debe procurar y posibilitar opciones basadas en oportunidades educativas para todos los alumnos.

En la línea de lo anteriormente expresado, podemos decir que la diversidad y características del alumnado, que confluye en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, conforman una etapa fundamental y compleja. En ella, la orientación debe ejercer un papel primordial como guía esencial del proceso educativo de cada alumno.

Estos extremos aportan razones suficientes para el desarrollo de un trabajo de conocimiento y análisis de los factores que inciden en el

desarrollo de las actividades propias de la “acción tutorial”. Considerada no como una acción aislada, sino como orientación que forma parte integrante del proyecto de centro. Por tanto, su estructura estará en conexión con la planificación de las actividades que configuran la oferta educativa del centro.

Nuestra investigación tiene pues un punto de partida: “La Acción Tutorial en Secundaria”, y el conocimiento del contexto en el que se desarrolla que es el centro escolar. Para ello nos centramos en los siguientes aspectos:

- a) Conocimiento y comprensión de la configuración y desarrollo de la acción tutorial. Profundizando en la comprensión de cómo se produce y cómo se interpreta por sus componentes: tutores, orientador, profesores de apoyo y alumnos.

Queremos conocer cómo son los procesos que se producen en el desarrollo de dicha acción tutorial, para realizar una descripción, análisis y valoración, que llegue a explicar los acontecimientos desde lo concreto hasta lo abstracto, de lo particular a lo general. También queremos captar la imagen del momento real de la tutoría en los centros elegidos para nuestro estudio: cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad desde la acción tutorial, en los contextos de cada centro y según la concreción curricular. Cuáles son las medidas y estrategias de atención a la diversidad que se adoptan en los centros desde la planificación de la acción tutorial.

- b) Descripción, análisis y valoración de los planteamientos que permitan la creación de estructuras y organizaciones facilitadoras del desarrollo de proyectos para atender a la Diversidad de los alumnos. Todo ello

desde el Plan de Acción Tutorial y como parte integrante del currículum.

Llevaremos a cabo el estudio, análisis y valoración de los modelos educativos que sustentan la “oferta educativa de cada centro”. Analizaremos en qué medida la pluralidad es entendida como un valor cuyo desarrollo conduce a prácticas enriquecedoras, en las que todos los alumnos tengan oportunidades educativas reales ajustadas a sus posibilidades. Entendemos, en todo momento, que la educación es un “Derecho” y la “educación de calidad”, una obligación por parte de la Administración y de los docentes.

Los ámbitos descritos son complejos y amplios. Para ello a lo largo de nuestro proceso de investigación secuenciaremos los pasos a seguir, a fin de obtener una imagen lo más ajustada posible a la realidad de la acción tutorial y su desarrollo en los contextos elegidos.

Desde esta perspectiva, abordamos un trabajo de carácter cualitativo. **Al tratarse de una metodología cualitativa**, no podemos partir de hipótesis previas rígidas, sino que nuestros objetivos han de enfocarse a conocer lo más fielmente posible los aspectos que reviste en cada contexto la acción tutorial. En consecuencia, los resultados se fundamentarán en las características halladas, por medio de las cuales se configurará el perfil de cada situación.

1.1.SUPUESTOS BÁSICOS.

El marco conceptual y teórico, en el que nos basamos para delimitar nuestro problema de investigación, lo situamos en determinadas concepciones teóricas sobre la escuela, la orientación y el proceso educativo; así como en la singularidad contextual y social en la que estos elementos se desarrollan. Estas cuestiones las desarrollamos en el apartado de fundamentación teórica.

La atención de nuestra investigación se centra en la orientación del alumnado a través de la acción tutorial. Según el tratamiento de la legislación actual de nuestro país en materia educativa, no sólo se establece la educación como un derecho, sino que, además, dicha actividad educativa se fundamenta en una serie de principios entre los que se encuentra “la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional” (título preliminar de la LOGSE). Este punto posteriormente se desarrolla en el título IV, referente a la calidad de la enseñanza:

”La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor” (Art. 60 de la LOGSE).

Partiendo de estos supuestos, la “Tutoría” se configura en la actualidad como un elemento importante de la práctica educativa. Este hecho se debe a que en su desarrollo confluyen aspectos y circunstancias fundamentales del proceso educativo (planificación, profesores, alumnos, familias...). Por otra parte, en el transcurso de la acción tutorial se establece una relación

directa del profesor con la clase y con cada uno de los alumnos. Esta relación está íntimamente unida al proceso de atención a la diversidad, que comprende: el análisis de necesidades, la planificación y la adopción de medidas adecuadas. Todo lo anterior configura la “*Acción Tutorial en Secundaria Obligatoria como una vía de atención a la diversidad*”.

Siendo así, nuestro tema de investigación se centra en la “*Tutoría*”, contemplada como parte de la planificación curricular del centro y como un proceso de coordinación de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Este planteamiento lleva consigo, por parte del profesor tutor el desarrollo de los extremos que derivan de la *función tutorial* y que tienen relación directa con decisiones curriculares. Tales decisiones, ejercen gran influencia en la vida escolar de los alumnos, ya que están fundamentadas en la atención a sus necesidades individuales. El desarrollo de la función tutorial desde esta perspectiva se encuentra íntimamente relacionado con la planificación curricular del centro, con el trabajo de los profesores y cómo no, con los problemas que presentan los alumnos.

Para situar el problema de investigación en el momento presente, vamos a fijarnos en algunos aspectos sociales y educativos que configuran la estructura educativa actual en el que se halla la escuela. Los puntos sobre los que reflexionamos a continuación representan los *supuestos básicos o puntos de partida* en nuestra investigación:

1. Destacamos la importancia del avance social que ha representado la generalización de la enseñanza obligatoria en la mayoría de los países, así como las propuestas de una “*escuela sin exclusiones*”. Estas cuestiones posicionan a los profesores en una línea de investigación

sobre las nuevas formas de afrontar el proceso educativo. Las nuevas demandas repercuten en la escuela y en su práctica, porque como dice Stenhouse “la escuela es la comunidad organizada básica en educación y es, en este nivel, donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de innovación del currículum” (Stenhouse, 1997:33).

El nuevo ordenamiento legislativo de la educación de cada país en este momento, requiere nuevas formas de organización y funcionamiento. A la vez que una revisión del pensamiento y en su caso del alumbramiento de nuevos modos de pensar sobre el hecho educativo. Estamos viviendo un momento histórico, social y cultural en el que impera una dinámica de cambio, innovación y renovación permanente. Hay cambios importantes referidos a la educación, que se van sucediendo. Los diferentes cambios históricos van sentando y definiendo el perfil de las ideologías que sustentan los diferentes sistemas políticos y económicos. En su transcurso y en conjunto, configuran cada contexto social determinado.

La historia de la educación ha evolucionado de acuerdo con las necesidades y conquistas **sociales y** políticas del contexto en que se desarrolla. El momento social actual define un trayecto en el que poco a poco y en medio de enormes contradicciones existe una tendencia, cada vez más clara, hacia la consecución de una *educación para todos*. **En este momento**, constituye una obligación por parte de los poderes públicos garantizar una enseñanza de calidad y no segregadora. Así fue recogida, esta cuestión, en la conferencia de la UNESCO celebrada en Salamanca en 1994 (Palacios, 1999:38).

2. La repercusión en nuestro país de los anteriores supuestos se refleja entre otros aspectos en la ampliación de la *escolaridad obligatoria* hasta los 16 años a partir de la LOGSE. Este hecho, está planteando

una reestructuración fáctica de la práctica y consecuentemente del pensamiento del profesor. Así, la presencia en el aula ordinaria de alumnos con distintos niveles de competencia, demanda una pluralidad de respuestas por parte del profesor. Es necesario lograr el desarrollo del grupo en su conjunto y satisfacer las necesidades singulares del alumnado.

Tales exigencias han ido adoptando un marco legal, que toma forma a medida que se desarrollan decretos y órdenes. Todos con la idea central de crear las condiciones necesarias para llevar a cabo las líneas básicas propuestas en la LOGSE, que son: “Proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad” (Preámbulo de la LOGSE).

De esta forma vamos observando cómo la labor docente está plena de funciones, que en ocasiones están revestidas de gran complejidad, como es el caso de la función tutorial. Dicha función requiere, por una parte una labor de orientación del profesor que afronta dicha tutoría y por otra parte, una labor de colaboración y coordinación con el resto de los profesores del centro y con las familias de los alumnos.

3. Un tercer supuesto tiene su base en *la estructura de la escuela* para dar respuesta a las “*Necesidades educativas*”. Para este fin, es necesario la creación de una “cultura” en la que participen todos los miembros de la comunidad escolar. La participación se plasmará en el proyecto educativo que se desarrolla en el centro y que constituye una unidad contextual. Cada comunidad escolar contiene un modo peculiar de relaciones, como consecuencia de su cultura. Porque cada alumno, cada profesor y cada centro son diferentes. Por todo ello, la respuesta educativa debe dirigirse a ofrecer medidas oportunas, según cada

contexto y siempre orientadas hacia la convivencia en una sociedad común y democrática.

El centro constituye una unidad contextual. Conforman un marco común en el seno del cual confluyen las distintas necesidades educativas. Con el análisis de necesidades comienzan a gestarse las respuestas educativas necesarias. Tras este primer paso, y por medio de la planificación coherentemente distribuida, resulta la oferta educativa. Finalmente todo ello se plasma en el proyecto curricular del centro. Se trata de una labor en la que los componentes del equipo educativo, con los mecanismos a su alcance, son las piezas fundamentales en el desarrollo de las respuestas educativas.

Pero las normas en el centro, y las estructuras que lo configuran están integradas por personas que trabajan individual y colectivamente y que se relacionan entre sí. A partir de esa relación se van generando intercambios, marcados por estilos de trabajo diferentes, de acuerdo con el pensamiento que informa la práctica educativa de cada profesor y del centro **en su conjunto**.

“En la actual época de postmodernismo, la escuela y el profesorado tienen que hacer frente al conjunto de nuevas necesidades del alumnado, así como afrontar las paradojas en donde todos estamos envueltos” (Hargreaves, 1998:16).

4. En cuarto lugar, consideramos que en conjunto la concepción del *proceso educativo*, su conexión con la dinámica de los agentes que intervienen en su desarrollo y su concreción contextual, conforman un marco de necesidades. Son necesidades que se concretan en la sociedad a través de los sistemas políticos y económicos. Ambos son generadores de culturas, que a su vez están alimentadas por unos

valores que se van transformando y adaptando según el molde de las exigencias vertiginosas que marcan los avances tecnológicos en cada uno de los contextos, **inevitablemente** empapados de contradicciones.

Esta época nuestra, denominada postmoderna, requiere pues, con la urgencia dictada por su propio **e inexorable ritmo**, que los ciudadanos se posicionen en la línea de los valores humanos y que recuperen en la sociedad un espacio para todos. Es necesario **crear activamente una sociedad fundamentada en valores democráticos y humanos**. Espacios **donde** “diversidad” sea **sinónimo** de riqueza. **Valores desde los** cuales se considere a la escuela y a la educación como vehículos para conseguir tales fines.

Al plantearnos nuestra investigación sobre los aspectos anteriormente mencionados, comprobamos que abordamos un trabajo de investigación sobre un tema complejo. **Tal complejidad se explica porque** se trata de un proceso integrado por personas. Al ser así, está pleno de relaciones que no pueden estar sujetas a variables previsibles. Esto ocurre, tanto en lo referente a la estructura del centro y su organización para la tutoría, como a los docentes, al profesor tutor, los alumnos y las relaciones que se establecen en el grupo.

Ante tal complejidad nos planteamos qué tipo de investigación **es la** más adecuada **para** nuestras pretensiones. **Para lo cual, y de acuerdo con** las características del problema optamos por una investigación de corte cualitativo y etnográfico con Estudio de Casos.

Para ello nos basamos en la idea de Goetz que dice: “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz, 1988:41). Dichas reflexiones están cercanas a las

corrientes de pensamiento que caracteriza la línea “humanístico-interpretativa” (Arnal, 1992:86).

Con el estudio de casos estamos en situación de abarcar la complejidad del caso particular en el contexto estudiado. Según Stake (1998:11): “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

1.2. PROPÓSITO Y OBJETIVOS.

El propósito de nuestro trabajo de investigación consiste en estudiar la Acción Tutorial en la etapa de Secundaria Obligatoria y profundizar en *el conocimiento, análisis y valoración de la “Tutoría en Educación Secundaria Obligatoria” y de su desarrollo en la realidad de los contextos elegidos.*

Trabajamos y definimos el concepto de tutoría como parte integrante del proceso de aprendizaje del alumno, como coordinación por parte del tutor del proceso de aprendizaje y como medio de atención a la diversidad del alumnado. Observaremos, analizaremos y valoraremos cómo se desarrolla la “acción tutorial en los contextos seleccionados para nuestra investigación”. Para alcanzar dichos fines agrupamos, a modo organizativo, los distintos elementos que intervienen en la acción tutorial, de la forma siguiente:

El *centro*, como unidad de acción educativa en el que concurren diversas funciones: diseña su proyecto educativo por medio de la planificación curricular en cuya elaboración se incluye el Plan de acción tutorial; organiza y estructura los recursos para ajustar la oferta educativa por medio de las concreciones curriculares pertinentes, encaminadas a compatibilizar la oferta educativa y las necesidades del contexto. En el desarrollo de estas funciones confluyen en el centro diferentes agentes educativos que conforman y comparten una "cultura escolar".

El profesorado que participa en la elaboración y desarrollo de la acción tutorial, su pensamiento y formación. Las relaciones que se establecen en la comunidad educativa -como consecuencia del estilo de profesor y del

estilo de enseñanza que éste asume-. El compromiso que asume el profesor tutor y las funciones que se les asignan en la organización del centro. La pregunta que nos hacemos en este caso es cómo repercute el estilo de profesor, y el estilo de enseñanza, en la planificación educativa.

El *alumnado* como principal protagonista de la acción tutorial - con sus propias peculiaridades y con su diversidad-, formando parte de un grupo clase con necesidades educativas. Necesidades que fundamentan las decisiones de planificación, en la cual la acción tutorial puede considerarse como estrategia de atención a la diversidad y como base de la educación “para todos”. Educación, necesaria en la construcción de una sociedad plural y democrática. Lo cual reafirma la importancia que desempeña la educación en la consolidación de los valores de una sociedad basada en la persona. Nos preguntamos si la diversidad del alumnado es la guía de la acción y de la orientación tutorial.

Con la investigación que pretendemos sobre todos estos aspectos, queremos captar una imagen de la acción tutorial en los contextos de nuestra investigación. Para ello, nos interesa recopilar previamente los distintos marcos de análisis y perspectivas; sobre el contexto social y el centro; sobre los profesores y sus diferentes estilos de enseñanza; sobre los alumnos, con sus características y estilos de aprendizaje.

Dado que nuestro propósito en la investigación se centra en la práctica, es necesario el contacto en los centros, con profesores y alumnos. Captar los momentos en que se desarrollan los procesos educativos, nos permitirá obtener una imagen, lo más fiel posible acerca de cómo ocurre el desarrollo de la acción tutorial. A fin de, posteriormente y a través del análisis de los datos obtenidos, poder extraer ideas concluyentes acerca de la realidad en los contextos investigados. En definitiva, pretendemos realizar “un retrato lo más exacto posible de cuál es la realidad en cada

contexto”, para extraer posteriormente las conclusiones oportunas sobre las características que adopta la acción tutorial.

De esta forma queda planteada la investigación, cuyos objetivos son el conocimiento, análisis y valoración de la acción tutorial, considerada como una acción orientadora y cercana al alumno. Por consiguiente, para conocer la estructura de la acción tutorial, el rol del profesor tutor y su relación con los docentes, así como las necesidades específicas del aula y del alumnado, se concretan los siguientes objetivos:

1. Conocimiento, descripción y valoración del documento del Plan de Acción Tutorial y su relación con el Proyecto Curricular de Centro.
2. Conocimiento de la acción tutorial como parte integrante de la planificación curricular del centro, así como la importancia que adquiere la tutoría como “orientación más cercana al alumno” en la estructura del centro educativo.
3. Análisis y conocimiento de las funciones del tutor, el desarrollo de la práctica y los recursos de que dispone el centro educativo para esta labor.
4. Conocimiento y análisis de las medidas de atención a la diversidad adoptadas desde la acción tutorial.
5. Conocimiento y análisis de la importancia que ejerce la acción tutorial en el desarrollo del proceso educativo de los alumnos, tanto en el ámbito de grupo clase como individualmente.

Trabajamos, por tanto, con los conceptos de “acción tutorial”, “planificación educativa”, “atención a la diversidad”, y “procesos

educativos”. Todos estos conceptos se concretan en la parte teórica que sirve de fundamento al presente trabajo.

Son numerosos los aspectos que hay que analizar, valorar, y diversos los interrogantes que surgen a la hora de buscar una respuesta. Trabajar con la práctica clarifica ideas y a su vez crea nuevos interrogantes. En este sentido nos hacemos eco del siguiente pensamiento: “la investigación es una indagación, una búsqueda de nuevos conocimientos y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura” (Woods, 1998:31).

1.3.PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación adquiere significado en el marco general de una corriente más amplia, en la búsqueda de la mejora en la práctica educativa. Este trabajo **se inscribe en un marco conformado por** diferentes corrientes de investigación, **tomando como punto de partida las opiniones vertidas sobre** el tema por distintos autores, **así como** de la nuestra propia práctica educativa. Nos basamos pues en:

Por una parte, algunos de los estudios que existen sobre la práctica educativa y sobre la mejora de la escuela para adaptarse a las nuevas demandas de la educación, de manera que se garantice una educación de calidad:

- Las nuevas corrientes de investigación, que demandan unos profesionales con nuevas formas de abordar la enseñanza ante un alumnado diverso; las investigaciones que buscan nuevas líneas de trabajo, que permitan a los docentes compartir sus experiencias educativas y generar respuestas educativas adecuadas a las necesidades que se producen en el aula.
- Las experiencias e investigaciones sobre la importancia de una orientación adecuada del proceso de aprendizaje de los alumnos, que establezca un ajuste entre las formas de aprender, las formas de enseñar y el currículum.
- Por otra parte, la importancia que asignamos al intercambio y la comunicación entre los profesores, entendiendo que la “práctica educativa” es una vía de formación. Resaltamos la importancia de la comunicación de la práctica entre docentes, como medio para un trabajo que abra vías de cooperación, encaminado a conseguir

profesionales que quieran comprometerse con la educación, al igual que ha de estarlo el investigador.

El fundamento esencial de nuestra investigación pretende indagar sobre las estrategias que facilitan la calidad de la enseñanza esto es, estudiar los procesos complejos en los que participan profesores y alumnos.

Para comprender estos procesos **es necesario** profundizar en el conocimiento de parcelas concretas de la práctica. Todo ello nos conducirá a discriminar los fundamentos que constituyen la “cultura educativa”, que permita que *cada unidad educativa sea una oportunidad de aprendizaje para el alumno*.

Al profundizar en la práctica conocemos, analizamos y valoramos hechos a fin de extraer consecuencias que contribuyan a mejorar la educación. La investigación educativa, en el nuevo sistema educativo, es uno de los pilares para la calidad de la enseñanza. La investigación potencia actitudes críticas en los docentes, **necesarias para que se produzca la mejora y el cambio educativo**. La investigación “se considera imprescindible para la innovación educativa, y para la mejora de la calidad de la enseñanza” (Colás y Buendía, 1992:37).

La metodología de investigación por la que optamos es de corte cualitativo por ser la que más se acerca a nuestra **necesidad**. Adoptamos como estrategias para la recogida de datos las entrevistas y observaciones. Creemos que son los instrumentos que se adecuan a la metodología cualitativa y a nuestros propósitos y fines de recabar la información necesaria para llevar a cabo nuestras pretensiones.

Señalamos que optamos por el empleo del “estudio de casos”. Decisión que adoptamos como medio de profundizar, de conocer y explicar hechos

que nos introduzcan en el conocimiento detallado de los aspectos que configuran el problema de investigación en los contextos seleccionados, que serán explicados en puntos sucesivos.

Al preguntar por el significado último de nuestra investigación, emergen en nuestra mente numerosas preguntas, porque el proceso educativo es un continuo, resultando difícil desligar los distintos aspectos que lo configuran.

Ante el problema que nos planteamos, “La Acción Tutorial en Secundaria Obligatoria, como orientación más cercana al alumno y como factor de atención a la diversidad”, surgen varios interrogantes, entre ellos: ¿cuál es el proceso de atención a la diversidad del alumnado desde la acción tutorial?, ¿cómo se lleva a cabo en el día a día del aula?.

La respuesta educativa pasa por un análisis de la estructura formal de la tutoría en el centro y por preguntarse acerca de las relaciones establecidas entre los alumnos y los profesores. Estas **preguntas** las concretamos con distintos tópicos:

- a) La tutoría en la organización del centro escolar y la estructura que adopta con relación al currículum, los objetivos y la orientación desde la función tutorial.
- b) El docente y la importancia de la planificación en la vida del centro.
- c) Las relaciones entre docentes y con los alumnos, el pensamiento de los propios docentes sobre la escuela y los procesos que se producen en ella; elementos que pueden definir esta cultura del centro.

- d) La influencia de la acción tutorial en el proceso educativo de los alumnos, elementos y aspectos que pueden destacarse

Definimos pues el problema de investigación como: *“la acción tutorial en secundaria obligatoria, su planificación y desarrollo, como parte integrante del proyecto de centro y como estrategia de atención a la diversidad de los alumnos”*

La importancia que puede revestir la tutoría en la etapa de secundaria obligatoria nos anima a esta investigación. Tenemos la convicción de poder obtener información válida, que nos conduzca a formular propuestas de mejora de programas de acción tutorial con las características necesarias para la *educación en la diversidad y ajustadas a las necesidades del contexto*.

Al plantearse una investigación sobre la práctica, es inevitable que se generen diversas preguntas. En nuestro caso nos hacemos algunas como las siguientes: ¿Es la acción tutorial un medio y recurso adecuado de atención a la diversidad? ¿Hasta qué punto poseen los profesores de secundaria una formación adecuada para desempeñar las funciones que con relación a la acción tutorial han de asumir, individual y en el colectivo de los docentes del centro? ¿Qué significa la atención a la diversidad en nuestras aulas?, ¿Qué cambios son necesarios para instaurar una escuela en la que el currículum incluya a “todos” los alumnos, y las necesidades que estos plantean sean la guía de la planificación educativa?

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

BASES CONCEPTUALES

CAPÍTULO DOS

ESCUELA Y CULTURA

EN EL SIGLO XXI

INTRODUCCIÓN.

Los fundamentos teóricos de esta investigación los estructuramos en tres capítulos, constituidos por los núcleos temáticos siguientes: la importancia de la cultura y el contexto para la diversidad; la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria; y por último una reflexión sobre la acción tutorial y la atención a la diversidad en la etapa mencionada.

En el presente capítulo "Escuela y cultura en el siglo XXI", llevamos a cabo algunas reflexiones sobre la cultura y la diversidad que toda cultura comprende, así como los valores con relación a la escuela. Concluiremos este capítulo con referencias a la escuela inclusiva y a algunos de los planteamientos que ésta conlleva.

El motivo de nuestra reflexión sobre la cultura, como inicio de las bases teóricas, se apoya en las siguientes ideas:

- Todo sistema educativo tiene su razón de ser en el lugar en el que nace y se desarrolla, **génesis que implica** la existencia de una relación directa entre la cultura y la escuela. Las consecuencias que esta relación tiene para la educación justifican la importancia del contexto en **el análisis del** proceso educativo. Cada entorno desarrolla una cultura diferente que lo caracteriza. De aquí la importancia que reviste para la educación el análisis y conocimiento de las características **contextuales** en las que se inserta la escuela, como paso previo para el desarrollo óptimo del sistema educativo.

- Los continuos cambios sociales, que afectan a todos los órdenes de la sociedad y sus componentes, repercuten en las instituciones, y por ende en la escuela. Ante las transformaciones sociales, es necesario que la escuela considere la cultura del contexto y sus características, como base de su actuación en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Ante el discurso de la diversidad, la educación debe abrirse a la pluralidad en su sentido más amplio. La diversidad de personas y culturas que conviven en un mismo contexto debe dar paso a la interculturalidad.

- La relación **entre** escuela, cultura y sociedad implica que todo cambio en los acontecimientos sociales modifica la cultura y consecuentemente la estructura de la escuela. Gimeno (1998) señala en esta línea que **el concepto de** "cultura" ha cambiado. En esta razón sitúa el autor uno de los polos del desconcierto actual y dice que puede anclarse "otro de los frentes de la inestabilidad y de la perplejidad actual en la alteración del concepto de cultura del que se nutre la educación" (Gimeno, 1998:13).

2.1. SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA CULTURA.

En este punto realizamos una breve reflexión sobre la cultura, sobre sus características contextuales y sobre la conexión de ésta con el proceso educativo.

El significado de la cultura se cimenta sobre el hecho de que todo ser humano tiene dentro de sí una capacidad social que desarrolla en mayor o menor medida.

A través de la historia de la Humanidad puede constatarse que de una u otra forma, cada ser procura en lo posible la pertenencia a determinados grupos, que –ya sea de forma voluntaria u obligada- conforman la red social a la que cada cual pertenece.

El desarrollo de las relaciones e interrelaciones dentro de esa red social genera como resultado un cúmulo de peculiaridades, de características que suelen ser compartidas, en las formas, modos y situaciones que lleva a identificar a grupos de individuos.

Dichos grupos son reconocidos externamente y ellos mismos entre sí son conscientes de la posesión de ciertos rasgos que les diferencian sustancialmente de otros, en cuyo caso se suele hablar de cultura común, y se utiliza tal término para designar situaciones que son producidas o generadas por fenómenos variados.

En el lenguaje habitual es frecuente la utilización de términos como: cultura, cultura compartida, cultura de la escuela, social, subjetiva, objetiva, sobre las prácticas. Así como es frecuente que al hablar de

cambios en educación se utilice la expresión: el cambio en la "cultura".

Estos términos son ejemplo de que el concepto de cultura es extremadamente complejo, y ha sido definido en función de distintas concepciones.

Según Thompson (1991), pueden considerarse cuatro concepciones o usos básicos de la cultura que coinciden con diferentes momentos históricos:

1. De acuerdo con la concepción clásica, la cultura es un proceso general del desarrollo intelectual o espiritual. Es un uso que aún prevalece entre nosotros y que es ejemplificado con la descripción de alguien como un "individuo cultivado".
2. En el siglo diecinueve surgió otro uso paralelo al desarrollo de la antropología como disciplina. Autores como Tylor pretendieron desarrollar una "ciencia de la cultura" que estudiase las formas interrelacionadas del conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las costumbres y hábitos característicos de sociedades particulares. Este enfoque antropológico dió como resultado una concepción amplia y descriptiva de cultura que engloba los valores, prácticas y creencias de un pueblo. Pero dicho uso está diseminado en nuestro lenguaje cotidiano y en la literatura de las ciencias sociales, donde la "cultura" en este sentido es a menudo analizada en tanto "sistema cultural", sistema de valores, prácticas y creencias características, en contraste con el sistema económico y el sistema político.
3. El tercer uso del término "cultura" puede describirse como una concepción simbólica. Antropólogos como White y Geertz han ligado

el estudio de la cultura al análisis de los símbolos y las acciones simbólicas. Sin embargo, es importante señalar que las actividades culturales, por lo general, están situadas en contextos socio-históricos específicos y estructurados de cierta manera.

4. El análisis cultural es el análisis no sólo de las acciones, objetos y enunciados significativos, sino también de las relaciones de poder en las que éstos se ubican. Este aspecto constituye la base de lo que puede designarse como la concepción estructural de la cultura.

Según Giner Salvador (1976) "básicamente la cultura consiste en contenidos de conocimiento y pautas de conducta que han sido socialmente aprendidos". Este mismo autor asigna a la cultura una serie de "elementos cognitivos, las creencias, los valores, las normas, los signos y los modos no normativos de conducta" (Giner Salvador, 1979:76).

Para Harris (1983) la cultura *se considera* como "estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar" (Harris, 1983: 123).

El mismo autor asigna al término sociedad el significado siguiente: "Un grupo de personas que comparten un hábitat común y que dependen unos de otros para su supervivencia y bienestar" (Harris, 1983:124). Aunque no puede decirse que exista una separación exacta entre una sociedad y otra, entre una cultura y otra. Sobre este punto el mismo autor dice: "No hay reglas rígidas para identificar los límites exactos de las sociedades o subsociedades o de sus correspondientes culturas y subculturas" (Harris, 1983:124).

Según Gimeno (1998:13), el concepto de cultura puede sufrir cambios, pero se encuentra sometido a componentes básicos que con unas u otras características siempre seguirán existiendo. Estos componentes son las personas que participan en grupos; así como las acciones que llevan a cabo con un significado que desarrolla experiencia y, por tanto, una historia personal.

Aunque se defina con diferentes criterios, lo cierto es que, al hablar de "cultura", se hace con referencia a un contexto en el cual se producen las interrelaciones. Interrelaciones que dan lugar a las pautas y contenidos, a los modos que siendo socialmente adquiridos, marcan aquellas peculiaridades que resultan distintivas de una sociedad. En definitiva, son lo que la hace peculiar pudiendo ofrecernos señas de identidad de una sociedad o comunidad, diferenciándola de otra.

El significado de la cultura está configurado por procesos diferenciados en cada sociedad, referidos a la forma en que la cultura se adopta, se transmite, se describe o se acepta como patrón general.

Según Harris (1983: 124), con relación a estos procesos podemos señalar los siguientes:

- *La enculturación.* Entendida como experiencia de aprendizaje que es transmitida de una generación de más edad, por incitación, a la más joven. Ejerciéndose un control de la de más edad sobre la más joven. Aunque no todos los estilos de vida de los grupos existentes puedan explicarse a través de la enculturación, sí es necesario para comprender las diferencias, entender el fenómeno de la enculturación de cada persona en su grupo.

-
- *La difusión.* Se refiere a la transmisión de "rasgos culturales" de una sociedad a otra, de tal forma que pueden existir rasgos de una cultura originados en otra diferente.

 - *Aspectos mentales y conductuales de la cultura.* Cada persona posee un mundo interior de pensamientos y sus pautas de comportamiento se rigen por ese mundo que ostenta a distintos niveles de conciencia. Hay pautas inconscientes y que conocemos y cumplimos; otras cercanas a la conciencia aunque no se explicitan (conductas, valores, normas); otras pautas que son conscientes y que se reconocen y se explicitan (reglas formales de convivencia, medio ambiente, etc.).

 - *Aspectos emic y etic de la cultura.* En la distinción entre elementos mentales y conductuales no se da respuesta al interrogante de cómo describir adecuadamente tanto los aspectos mentales y conductuales de la cultura como la cultura en su totalidad. El problema estriba en que los pensamientos y la conducta pueden enfocarse desde dos perspectivas contrapuestas: desde los propios participantes y desde los observadores. En ambos casos, las descripciones científicas y objetivas de los campos mental y conductual son posibles. En el primero, *emic* los observadores emplean conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes; y en el segundo, *etic* conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores.

 - *Patrón universal.* Está referido a la estructura cultural general existente con la que se pueden comparar patrones de culturas que son estudiadas.

El conocimiento de estos procesos puede ser válido para llegar a comprender los fenómenos educativos, ayudándonos en la reflexión,

análisis y conocimiento de los elementos que definen la cultura. Ésta se desarrolla en los diferentes contextos en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las formas culturales en las sociedades modernas están mediadas crecientemente por los mecanismos internos que emplean las distintas instituciones. Si nos centramos en el ámbito escolar, la cultura adquiere unas características propias, dinámicas y adaptadas al contexto, a las personas que lo configuran y al momento en que se desarrolla.

Según Gimeno (1998:186) "la concepción moderna de cultura nos aporta para la educación dos ideas: a) la cultura es algo objetivo, externa al ser humano, que representa *lo mejor de su historia*, b) el individuo se significa y perfecciona con la aprobación de este legado".

La escuela desarrolla una cultura que establece conexión con la sociedad. Pero no están claros cuales son los límites que se establecen, ni el grado de influencia e intercambio existente entre la escuela y la cultura. Todo ello debido a que la relación entre ambas forma parte de un sistema complejo configurado por los múltiples elementos y relaciones que componen el contexto escolar, donde no rigen relaciones simples de causa y efecto.

A modo de recapitulación, baste la cita de Hargreaves:

"Las culturas no existen en el vacío. Están basadas en estructuras... La estructura crea la cultura. La cultura renueva la estructura" (Hargreaves, 1998:21).

2.2. DIVERSIDAD Y ESCUELA.

Las diferencias entre los individuos y los colectivos humanos se manifiestan en aspectos muy variados. La contradicción surge en la práctica diaria, en la que aunque se admite que cada ser es diferente, también con frecuencia surgen problemas en el reconocimiento de la diferencia. En palabras de Bobbio "los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales" (Bobbio, 1995:145 en Gimeno, 1995:38).

Y es que puede decirse que la igualdad o desigualdad depende en la práctica de dónde se ponga el acento cuando hemos de juzgar a los hombres. Si lo hacemos en aquello que nos distingue, o en lo que realmente nos diferencia. Con lo cual podemos pensar que la diversidad hace referencia al hecho de ser distinto y también al hecho de ser juzgado en la singularidad.

Ahora bien ¿qué ocurre en la práctica con la diversidad?. Es fácil comprobar en las experiencias diarias que las normas sociales no siempre aceptan la diversidad del ser en su totalidad. Día a día comprobamos cómo determinadas diferencias no valoradas socialmente son excluyentes, y en muchos casos pasando por alto la norma, cuestión que nos sitúa en la ambigüedad del término.

En este sentido Gimeno (1995:20) dice: " porque diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales".

La diversidad hay que entenderla con relación a la *persona* y el *contexto* en el que vive, para poder diferenciar y entender de una parte lo esencial de lo accesorio, o lo que es lo mismo, los elementos que se encuentran de hecho y aquellos que pueden crearse o modificarse. "La expresión diversidad designa una realidad de la naturaleza, mientras que la expresión diferencia designa una realidad del pensamiento (Pulido y Carrión, 1998:504).

Otros autores afirman que " la diversidad es un hecho observable en la naturaleza, mientras que la igualdad es un mandamiento ético, cualquier sociedad la puede otorgar o quitar a sus miembros... asimismo, la desigualdad no es algo biológicamente dado, sino, más bien, socialmente impuesto" (Dobzhansky, 1978:38).

El propio Huxley, en un prólogo tardío a su libro "A Brave New World" (Un Mundo Feliz), postula en clave irónica que para acercarnos a la uniformización del producto humano será necesario, entre otras cosas: "una ciencia, plenamente desarrollada, de las diferencias humanas, que permita a los dirigentes gubernamentales destinar a cada individuo dado a su adecuado lugar en la jerarquía social y económica".

Es por todo lo anteriormente expuesto que cuando nos referimos a la diversidad relativa al ser humano, hay que hacerlo en ámbitos diferentes. Resulta difícil establecer el límite entre lo individual y lo social, quizás porque el artefacto cultural es inherente a la condición humana colectiva, y es por lo que hemos de contemplar diferentes ámbitos en el análisis del ser humano como son:

- *LO INDIVIDUAL*: de todos es admitido y reconocido que todo ser es irrepetible. Existe una fuente primaria de variabilidad biológica, la

herencia genética, a partir de la cual el ser comienza construir su propia individualidad, física y psíquica. Lo cual no significa que toda la variabilidad en las condiciones fisiológicas sea atribuible a factores heredables: la concepción dispara un complejo programa embrionario de desarrollo que supone un proceso único y contingente que, pasando por el momento del alumbramiento, llega hasta la muerte del organismo.

En una sociedad donde los cambios exigen grandes esfuerzos para adaptarse **a ellos, lo importante es que** existan cauces para que el "yo" personal pueda nutrirse de experiencias que favorezcan su crecimiento. **Esto** significa una aceptación de la diversidad, incluso de las diferencias. Además de las posibilidades y los recursos para que cada ser individual sea artífice de su propia historia personal.

- *LO SOCIAL*, porque no podemos concebir al individuo sin un contexto, o lo que es igual, el ser es social por naturaleza y desarrolla la mayoría de sus comportamientos en sociedad. Todas las variables, las intrínsecas heredadas, las desarrolladas tienen **lugar** en un contexto **interactivo**: la sociedad. Por todas estas razones, no podemos contemplar la herencia genética como independiente del ambiente donde se desarrolla la vida del individuo.

La dicotomía naturaleza-crianza ha recorrido la historia de la ciencia biológica, psicológica y sociológica durante los dos últimos siglos. "La comprensión de los orígenes de la diversidad humana, plantea, en definitiva el problema de relacionar la variación biológica que el individuo hereda de sus padres, biológicamente diversos, con los efectos del ambiente en que el sujeto en cuestión vive" (Lewontin, 1984:2)

Tal vez la manera de superar la confrontación entre los determinismos biológicos y culturales sea –ya que todo determinismo acaba siendo reduccionista, y de aquí mutilador-, por una parte, aceptar y reconocer los distintos niveles de explicación fenomenológica, así como asumir la interrelación del organismo con el entorno y la respuesta derivada de la influencia de ambos.

Según Lewontin y otros: “La relación entre organismo y medio ambiente no es simplemente una interacción de los factores internos y externos, sino también un desarrollo dialéctico del organismo y el entorno en respuesta a su mutua influencia” (Lewontin, Rose y Kamin, 1996: 336).

Así, “durante el desarrollo de un niño, su ambiente psíquico se gesta en parte como consecuencia de su propio comportamiento” (Lewontin et al, Op. Cit: 337).

Ambos aspectos, el individual y el colectivo, interconexiónados e impulsados por la capacidad de comunicación e intercambio de cada individuo, han ido creando sociedades que en su seno, engendran características comunes a todos sus componentes. Es lo que denominamos actualmente "cultura". De tal forma que podemos hablar de individualidades culturales según los contextos y que son las que sirven de marco a la escuela.

2.2.1. Sobre la diversidad en el contexto escolar:

Los diferentes contextos en el marco de la escuela se componen por el conjunto de las singularidades de las personas que los integran.

Con este marco, el sistema educativo debe convertirse en una vía capaz

de ofrecer la respuesta plural que cada sociedad precisa, dentro de su variabilidad. Y la escuela debe ser un lugar de encuentro y desarrollo plural. **En palabras de Gimeno** (1995:38): "la escuela única que no quiere decir uniforme, sino común, para todas las diversidades es el proyecto más adecuado, más coherente con la vertebración comunitaria".

Y es que el término “diversidad” y “atención a la diversidad” aglutinan singularidades de los alumnos, indicativas de procesos de desarrollo variados. **Dichas singularidades** hacen pensar que la evolución o desarrollo de cada persona es un proceso abierto y diferenciado. **Por esta razón** la respuesta educativa desde la diversidad del contexto es uno de los cometidos fundamentales que debe abordar en la actualidad el sistema educativo y los centros docentes.

Esta situación de heterogeneidad en las aulas obliga a cambios sustanciales, si lo que se pretende es que todos los alumnos consigan el mayor grado de desarrollo posible en cuanto a sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Con esta compleja idea de “diversidad” en mente, será necesario tener presente que en cada grupo-aula, todos los alumnos, por sí mismos, son objeto de una respuesta diferenciada. Porque como dice Gine: “se encuentran alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales varias” (Gine, 1996:82).

Si bien el concepto de diversidad y de necesidades educativas especiales nos conduce a grupos que requieren ayudas específicas, hay que “repensar” **la acción educativa en el sentido de que, el conjunto de** todos los alumnos, según sus peculiaridades –su “diversidad personal”–, como dice Gine “precisa algún tipo de apoyo personal o metodológico

especifico” (Gine, 1996:82).

2.2.2. Sobre la diversidad cultural:

El incremento del movimiento migratorio promueve que grupos que han desarrollado culturas diferentes, con características peculiares, convivan en espacios comunes territoriales, sociales y/o escolares. Esto es hoy una realidad en nuestras escuelas y una fuente de diversidad.

Las diferencias, tanto individuales como culturales, conviven. El problema está en cómo se distribuyen las relaciones de poder en la convivencia social. Ante tal evidencia, es importante que el pensamiento que sustenta las estructuras sociales camine en paralelo con la realidad que viven los ciudadanos.

Si algo queda claro, después de que la especie humana haya sido capaz de adaptarse a los distintos entornos, creando y asumiendo distintos modos culturales, a lo largo de su historia de diversificación, es que la dinámica cultural no procede mediante desarrollos endógenos, sino “a través de una permanente interacción” (M. Izard, en Bonte e Izard, 1991).

Una reflexión histórica de esta índole nos induce a pensar que la diversidad siempre será fuente de complementariedad o como dice Etxeberría (1996:14): “con diversidad existe riqueza, con uniformidad la vida se empobrece”.

En la actualidad, con una sociedad cambiante y en el marco de un Estado de Derecho, cuestionarse una educación diversa sería como cuestionarse el avance y el progreso en pro de los Derechos Humanos.

La pluralidad social demanda a su vez una pluralidad de respuestas con relación a sus componentes, tales que cada persona pueda asumir -y adaptarse a- la multiplicidad de situaciones y de papeles que la vida diaria exige a cualquier ciudadano. Ante tales exigencias la educación debe responder con diversidad de aprendizajes para ofertar diversidad de posibilidades.

Ciertamente, admitir la diversidad como condición del ser para su educación, es tener en cuenta las peculiaridades individuales del mismo. Pero, junto a este extremo, es necesario también atender a los elementos comunes que guardan unos seres con otros. Es lo común lo que nos hace miembros de una gran comunidad, en la que la diversidad pueda formar un espacio para todos **sin lugar para la** exclusión.

"La afirmación de las diferencias no puede olvidar la existencia de importantes aspectos comunes en la experiencia humana más diversificada" (Stenhouse, 1997:15).

La anterior idea marca una línea, en el sentido de abrir caminos a lo común porque los seres humanos, aunque individual y socialmente distintos, compartimos experiencias comunes a todos. En sí, son las cosas que nos unen las que abren el camino hacia la interculturalidad.

Todo lo anterior, implica el reconocimiento de la diversidad, es decir, el respeto y la aceptación de las diferencias como complemento de una cultura común, en la que ser diferente sea motivo de riqueza cultural y no de discriminación.

Entender el sentido de la interculturalidad en la escuela representa entender el sentido de la diversidad en toda su expresión, es decir, entender

la diversidad del individuo en cuanto ser humano y entender la diversidad **e imbricaciones mutuas de los contextos culturales en el seno** de la sociedad.

2.2.3. Sobre la diversidad social:

La diversidad social es la expresión primaria de la diversidad cultural, pero también atañe a ella la distribución de la riqueza y de las oportunidades. La sociedad es el núcleo de protección y realización de lo humano y es en la sociedad donde se puede producir el fenómeno que permite superar las deficiencias individuales mediante la cooperación y el aporte de cada uno de sus miembros.

La diversidad social **se compone de** varios factores: cada persona es “diversa”, única; las personas están interrelacionadas entre sí, son interdependientes conformando una red compleja; a su vez, las sociedades -y las culturas- **interactúan entre sí en distintos planos interrelacionados, y con sus elementos constitutivos, de forma dinámica.**

Todo cambio que se **produzca** en la sociedad, ya sea rápido o gradual, afecta a los diferentes integrantes de la misma y ello se realiza, a través de un proceso interdependiente que **pone de manifiesto**, diferencias de poder y de estatus social.

En el terreno educativo, las posiciones sociales que se desprenden de la pertenencia a las clases sociales, ejercen una influencia directa en las posibilidades y en las opciones educativas de los alumnos. Tanto en lo referente al acceso de los estudiantes a los estudios, en la organización de las enseñanzas y en los resultados de los estudios. Este hecho puede generar diferencias en cuanto a las opciones y oportunidades educativas de

los estudiantes. Por ello, adquiere importancia la interpretación de la diversidad social para establecer adecuadamente la respuesta educativa.

Según Marchesi (1998) hay varios enfoques, en la última década, de interpretación de la diversidad social, que son:

- El modelo del déficit cultural. Se aplica la noción de la privación cultural para explicar los bajos resultados académicos que obtenían los alumnos de las clases populares, asociándolos con la desventaja social. El lenguaje, las normas, los valores y las expectativas de las familias que están en situación de desventaja son menos aptos para facilitar el progreso académico de los alumnos, ya que no coinciden con las condiciones que la escuela valora como las más idóneas. Y, además, hay que tener en cuenta que la experiencia temprana ocupa un papel fundamental en la evolución de estos alumnos.
- El modelo de las diferencias culturales. Frente al modelo de la deficiencia cultural se plantea un modelo alternativo, basado en la valoración de los rasgos culturales propios de los grupos étnicos minoritarios o de las clases sociales más bajas. Los teóricos de la diferencia cultural rechazan el papel subsidiario, limitado y empobrecedor que los teóricos del déficit asignan a los grupos sociales que no pertenecen los valores de las clases medias o se identifican con ellos. Este modelo atribuye a la escuela la responsabilidad del fracaso de los alumnos y de no comprender la cultura específica de cada grupo minoritario. Postura ésta última que genera un ambiente educativo restrictivo .
- El modelo de la desventaja social.o de los alumnos con riesgo de fracaso. La discusión sobre la desventaja social se ha orientado hacia la

denominación de niños y jóvenes en situación de riesgo. Esta misma denominación “con riesgo”, asignada a alumnos que viven en determinadas condiciones sociales, puede generar expectativas más bajas hacia ellos y menores posibilidades educativas.

- El modelo interactivo. El modelo interactivo clase social-familia-educación-individuo tiene en cuenta las aportaciones más relevantes de los enfoques anteriores. Pero adopta una posición marcadamente interaccionista de las distintas influencias que afectan a los alumnos. Los medios económicos de que dispone una familia, junto con su capital cultural y social, influyen poderosamente en las posibilidades educativas de sus hijos. Existen numerosos factores que tienen una influencia muy importante en el progreso educativo de los alumnos como pueden ser: la comunicación entre los miembros de la familia, el nivel del lenguaje, el interés de los padres por la educación de sus hijos, los métodos de disciplina, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la información que se intercambia, el tipo de actividades en el tiempo de ocio, las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos. Todos ellos deben estar presentes en el diseño del proceso educativo.

2.2.4. Sobre la diversidad de género:

El género es una cuestión universal y particularmente delicada por la influencia que ejerce sobre la identidad personal y, a fin de cuentas, porque atañe a las relaciones de poder y valores que vienen determinados por la cultura. El desarrollo, humano y social, ha modificado nuestra forma de considerar a hombres y mujeres, así como de concebir las relaciones entre ellos. Por razones de equidad, ya no se

puede tolerar ni justificar desde el punto de vista de eficacia social ninguna forma de discriminación ejercida contra la mujer.

La desigualdad de género es un problema que afecta tanto a los países ricos como a los pobres. En el informe de las Naciones Unidas de 1995 sobre el desarrollo humano, al tratar de las medidas destinadas al “empoderamiento” de las mujeres, se afirma que ni los países industrializados ni los países en desarrollo ofrecen a las mujeres las oportunidades políticas y económicas **deseables**. Ya se trate de su representación en el parlamento, del acceso a los puestos de dirección o de responsabilidad, de su participación en la vida laboral o del reparto de la renta nacional.

La diversidad de género naturalmente, está presente en el mundo escolar. Se han producido varios movimientos tendentes a conseguir la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito de la educación. No obstante, pese a los progresos cualitativos **hacia** superar la discriminación de la mujer en las últimas décadas, aún prevalecen desigualdades enmascaradas en formas sutiles de comportamiento social.

Daniels y otros (2002) en **su** artículo “Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género” analizan la relación existente entre las cuestiones de género y los procesos de identificación y distribución de recursos destinados a los alumnos que presentan necesidades especiales en centros de integración. Apoyándose en un estudio del ESRC (Consejo de Investigación Económico y Social), ilustran algunas formas en las que la perspectiva de género revela problemas significativos para la gestión de servicios relacionados con las necesidades especiales.

Según Marchesi (1998), en la educación existen dos puntos importantes en el reconocimiento de las diferencias de género:

1. La desigualdad en el currículum. Ya que la igualdad no sólo afecta al acceso al estudio, sino también a los contenidos y al tratamiento de dichos contenidos. La realidad sexuada es básicamente una actitud de admitir y valorar las diferencias.
2. Los planteamientos curriculares con relación a las diferencias de género han atravesado diversas etapas, en las cuales se ha evolucionado de un currículum definido en relación con el hombre, a un currículum equilibrado en relación con el género.

La constatación de la diversidad de los sexos debe ser motivo de reflexión y de cambio en los centros docentes. Frente a la política de la asimilación del sexo femenino por el masculino, es necesario pensar de nuevo el currículum para que se evite la discriminación entre los sexos y para que, al mismo tiempo, se reconozcan las diferencias que existen entre ellos.

2.2.5 Sobre la diversidad de capacidades:

Los alumnos son diversos, diferentes y esta diferencia no se refiere tan sólo a su experiencia familiar, cultural o de sexo. Las investigaciones llevada a cabo sobre el tema destacan que cuando los alumnos se enfrentan a situaciones de aprendizaje, los factores intra e interpsicológicos marcan las diferencias entre unos y otros. Estos factores se estudian para explicar las diferencias que se producen en el

aprendizaje de los alumnos. Suelen destacarse las dimensiones *cognoscitivas, motivacionales, afectivas y relacionales*.

Estos factores se interconexionan **de forma compleja**. Es **muy importante señalar que** con la capacidad cognitiva de los alumnos interactúa **el sistema motivacional** que de alguna forma marca las metas o, por decirlo de otra manera, la trayectoria **del individuo**. **Al mismo tiempo la motivación** influye sobre la **autorrepresentación, es decir, sobre** la configuración que la persona establece de su propia valía: el autoconcepto, que **a su vez** repercute en el comportamiento y en las expectativas que **son** establecidas con relación a él.

Al hablar de diversidad de capacidades, hemos de hacer referencia a los alumnos identificados como alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a algún tipo de discapacidad. Estos son los que tradicionalmente se han encontrado claramente diferenciados, es decir, aquellos que no pueden seguir el ritmo normal de las escuelas y a los que se ha respondido a menudo a través de una educación especial. Son el grupo de alumnos clasificados como con algún tipo de discapacidad motora, sensorial, o que tienen alteraciones graves de la personalidad o del comportamiento.

La evolución histórica sobre la atención de los alumnos con necesidades educativas ha cambiado. Este cambio ha permitido evolucionar **desde** la consideración del *modelo de déficit*, a la consideración de un *modelo de escuela para todos*. Esta última consideración implica la existencia de un currículum común **desde el cual se** adopten las medidas para adaptar la oferta educativa a las características del alumno.

Desde un modelo de "escuela para todos" la respuesta del sistema educativo a las necesidades de todos los alumnos debe articularse desde la escuela como comunidad y desde el currículum común. Según Marchesi (1998) para que dichas pretensiones se cumplan el currículum debe reunir al menos dos principios **fundamentales**: la *disponibilidad*, que **implica** que se lleven a cabo los cambios necesarios para que el currículum sea significativo para todos los alumnos; y la *accesibilidad*, que **supone** que el alumno **tenga** los medios necesarios para participar en las situaciones de aprendizaje.

La articulación de las medidas de atención a la diversidad desde el currículum implica al centro, de tal forma que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales exige una reestructuración en el currículum, en los elementos de acceso al currículum y en el funcionamiento del conjunto de la escuela. De esta forma, contemplando y valorando las diferencias, éstas serán fuente de riqueza para la planificación.

Al hablar de diversidad de capacidades, se considera habitualmente a los alumnos con necesidades educativas especiales por sobredotación. Dichos alumnos necesitan una respuesta educativa, de acuerdo con sus necesidades, desde el currículum. **Las medidas adoptadas** deben estar en consonancia con la consideración "holística" del alumno. Es decir, que en ningún momento representen un currículum paralelo, sino de que dichas medidas, aporten alternativas **de forma que** el proceso educativo discurra dentro del currículum ordinario e **implementando** las adaptaciones oportunas.

En el seno del currículum ordinario el denominado alumno superdotado debe tener la posibilidad de ampliar su saber, de

profundizar en sus conocimientos, de desarrollar su curiosidad y su creatividad. **Esto se puede conseguir** por medio de estrategias que enriquezcan el currículum -cuestión que requiere de la labor del equipo docente-. Es necesaria la voluntad de que la respuesta educativa -plasmada a través del Proyecto Curricular del Centro- contenga el *análisis* de las necesidades de los alumnos y las *medidas* oportunas para posibilitar el proceso educativo de acuerdo con las distintas singularidades de los alumnos y del contexto.

2.3. VALORES Y DERECHOS HUMANOS EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA.

La educación en valores se configura en la actualidad social como una de las claves de la educación, ya que para una convivencia en paz es fundamental la formación de ciudadanos que desarrollen actitudes y comportamientos democráticos, condición esencial para una sociedad plural.

Haciéndose eco de este sentir, la LOGSE en su preámbulo manifestaba que el objetivo primordial de la educación es la formación plena de la persona para que ésta llegue a formar parte activa y crítica de una sociedad en “libertad, tolerancia y solidaridad”.

También la reciente y aprobada LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) contempla la importancia de los valores en la educación. En la exposición de motivos de esta ley se declara que “la educación está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores”. Uno de los cinco ejes sobre los que se asienta la LOCE está dedicado a los “valores del esfuerzo”. No obstante, hemos de manifestar la paradoja que encontramos en tal ley, cuya lectura nos sumerge en un “contexto de diseño” en el que la individualidad, el esfuerzo y la exigencia personal parecen representar el antídoto contra los males del sistema educativo. Con este nuevo enfoque, atrás quedan, o se pretende que queden, planteamientos educativos de la “escuela para todos, escuela de la diversidad” cuyos valores se abren hacia vertientes de colaboración y de esfuerzos compartidos.

Los propósitos manifestados en la LOGSE se acercan a la tendencia de

formación en valores de la ciudadanía. Con relación a esta idea dice Bolívar (1998:32): "Contribuir a la formación de ciudadanos con unos comportamientos cívicos y responsables es considerar como objetivo de la educación capacitar a los futuros ciudadanos, conjuntamente, tanto a ser individuos autónomos, como a vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para participar en una sociedad compleja".

Según Medina Rubio (1998:85), para formar ciudadanos participativos, activos en su medio social, es necesaria la formación en valores que se considera como un "ethos democrático" y que se refiere a: tolerancia, justicia, solidaridad, paz y coraje cívico, entre otros.

Plantear los valores junto a los objetivos de la educación es como plantear el "ideal de hombre" o "ideal de sociedad", es hablar de "democracia", no referida a una forma política, sino a un proceso que conduce a una sociedad más humana, que garantice a todos los individuos un espacio para su desarrollo.

Según Dewey: "la democracia es más que una forma de gobierno; ante todo, es un modo de vivir en relación, de experiencia conjunta comunicada..." (Dewey, 1966:87 en Goodman, 2000:57).

Las características democráticas crean cauces para una sociedad más justa e igualitaria y desde la escuela, es fundamental la educación en valores como forma de inculcar y reforzar valores universales, a fin de poder construir una paz social cimentada sobre la solidaridad y no sobre el individualismo.

Pero, además, la educación en valores ha de trascender el propio contexto particular para formar parte de un contexto general más amplio,

configurando una comunidad internacional que tome como modelo general de valores la "Declaración de los Derechos Humanos". Dicha declaración representa la expresión de una lucha por el reconocimiento de los derechos de la persona, lucha que aún no ha concluido ni puede concluir mientras existan lugares en los que los derechos humanos aún no son respetados.

2.3.1 MARCO CONTEXTUAL DE LOS VALORES. "LOS DERECHOS HUMANOS".

Cada sociedad conformada con su propia cultura forma parte de una sociedad más amplia que es el mundo. Una "aldea global" universal, que en la actualidad está regida por una normativa común basada en unos principios y valores que debieran ser respetados por todos sus componentes. Tal extremo fue reconocido en la Declaración de los Derechos Humanos adoptada por la O.N.U. en París en el año 1948.

Según Cotta, (1990), citado en Medina (1998), este acontecimiento sucedió como reconocimiento a la revolución "jurídico-política", que se manifiesta en la sociedad desde mediados del siglo XX y que consigue dotar a la comunidad internacional de un "conjunto de principios normativos ético-políticos y educativos fundamentales de validez para todos los hombres" (Medina Rubio, 1998:64).

La mencionada declaración de los Derechos Humanos proclama el derecho de toda persona a: ser libre, comportarse fraternalmente los unos con los otros, no ser discriminado por condición alguna, la vida, la libertad y la seguridad, la educación, el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En la misma declaración también se habla de deberes de los ciudadanos con relación a la comunidad.

A partir de esta proclamación, los Derechos Humanos son unos derechos inherentes e inexcusables a la condición humana que deben ser reconocidos, declarados y garantizados por leyes positivas de cada país.

Diferentes justificaciones tratan de establecer los principios que sirven de base a estos Derechos. Según Medina Rubio (1998) la fundamentación en la que descansa dicha Declaración se sustenta en diversas posiciones, entre las cuales pueden destacarse las siguientes:

- Las posiciones que defienden que los derechos humanos representan una normativa común que regula la convivencia y que estos estarían basados en un patrón universal que cambia en función de los contextos de pensamiento en que se formulan. Estas son las denominadas corrientes convencionalistas.
- Otras para las cuales, los derechos humanos significan derechos “naturales” que derivan de la naturaleza humana, **conciben los valores como** eternos, absolutos y fijados por la naturaleza, **inscribiéndose** en la corriente de los iusnaturalistas.
- La posición ética, que los entiende como exigencias éticas o derechos morales, con lo cual les asignan una doble dimensión ética y jurídica.

Hay quienes contemplan las tres posiciones anteriores desde un sentido pragmático y didáctico y desde cuya perspectiva los derechos humanos primero resultan de la voluntad del legislador, segundo son inmutables y tercero derivan de la naturaleza humana: el llamado pragmatismo formal.

Desde las distintas perspectivas en las que se fundamentan los

Derechos Humanos y los valores, encontramos una vertiente referida a la *norma* y otra vertiente referida al *valor*, ambas interconectadas entre sí dado que la norma se rige por valores: "toda norma presupone algún tipo de enunciado o principio valorativo" (Bolívar 1998-22).

Considerando que la norma es externa al individuo, ya que se establece desde la estructura social, y que el valor adopta un matiz **personal, resulta primordial** profundizar y justificar la educación del valor. La norma se fundamenta en el valor y a su vez sirve de vehículo para que el individuo pueda integrarla como algo propio.

"Frente a una posible arbitrariedad es importante en su enseñanza destacar y justificar el valor que justifica una norma ya que cuando se comparte el valor que la fundamenta pierde el carácter arbitrario, para convertirse en una aceptación interior y libre" (Bolívar, 1998:22.s).

2.3.2. SOBRE EL CONCEPTO DE VALOR:

La definición de valor adquiere distintos significados. Éstos **dependen del ángulo desde el que se contemplan.**

Según Bolívar (1998:19) "el concepto de valor tiene un doble significado, filosófico-moral y psicológico-actitudinal":

- En sentido filosófico-moral hace referencia a lo que -por razones justificables- merece ser apreciado como forma deseable de comportamiento o vida [...], son metas valiosas en sí mismas" (Bolívar, 1998:19).
- En sentido psicológico-actitudinal, los valores: "son marcos

referenciales que orientan e integran socialmente al individuo en el mundo, en sus actitudes y conductas" (Bolívar, 1998:19). Las actitudes, **entendidas como** "predisposiciones adquiridas en el curso del aprendizaje, que impulsan a manifestarse de forma determinada ante los objetos o situaciones" (Bolívar, 1998:21) están formadas por aspectos individuales: cognoscitivos y efectivos. Y las creencias, según el mismo autor son "principios de representación del mundo que se suelen expresar por medio de opiniones" (Bolívar, 1998).

Además del significado, el valor está dotado al mismo tiempo de un doble carácter -subjetivo y objetivo-. Asignamos valor a aquello que consideramos estimable de manera subjetiva, aunque este hecho contiene también un rasgo de objetividad.

Según Carreras (1995:19) "la esencia de los valores es su valer, el ser valiosos". Esta afirmación implica que la "estimación" o apreciación de los valores encierra una consideración objetiva y subjetiva; y a su vez una polaridad, que los sitúa en sentido positivo y negativo.

Desde esta última perspectiva, puede considerarse el carácter objetivo del valor como algo permanente, pero también hay que aludir al sentido cambiante y dinámico que le confiere el carácter subjetivo y que emana de las distintas realizaciones de los valores.

2.3.3. LOS VALORES COMO REFERENTES DE LOS DERECHOS HUMANOS.

El objetivo último de la educación en valores coincide con el objetivo de la educación en general: *el desarrollo de la personalidad, partiendo del propio contexto.*

En sentido genérico la educación pretende la formación de la persona integralmente, como miembro activo de la sociedad. Como ciudadanos cuyos comportamientos sean "cívicos y responsables", dispuestos a una participación política que, dentro de la pluralidad, esté impulsada por ideales de "Solidaridad y Cooperación entre los pueblos".

Según Bolívar, (1998:32): "Una ciudadanía activa es condición necesaria para una profundización democrática". A pesar de todo, y aún cuando en sentido general exista una perspectiva clara de la necesidad y conveniencia de la educación en valores, la experiencia diaria y los cambios rápidos de las estructuras sociales impiden ver claro cuáles son los valores válidos que trascienden a la individualidad y al contexto concreto. Por decirlo de otro modo: hay una pregunta que se repite a menudo entre los profesores, ¿En qué valores tenemos que educar?.

La respuesta a esta pregunta es confusa, dadas algunas de las características de la sociedad actual en la cual se imponen intereses de orden económico o político, que se anteponen a los intereses y valores humanos. En tal estado de cosas, es fundamental la reflexión sobre cuáles son los valores mínimos para una vida digna.

Según Medina Rubio, (1998) existen unos valores universalmente

válidos, que vendrían a ser el "núcleo" en el cual se "anclan", los Derechos Humanos. Estos son los siguientes:

1. Un primer grupo que incluye todos los valores referentes y constitutivos de una vida digna, como son:

- a) *Dignidad humana*: "es el valor básico o referente principalmente de las necesidades que la persona tiene en la esfera moral y jurídica" (Medina Rubio 1998: 83). Este valor, incluye el derecho de toda persona a la diferencia, y a la igualdad, principios que son abanderados en la educación para la diversidad.
- b) *Libertad*: es "un valor supuesto o derivado del derecho de la dignidad humana". La libertad es la que otorga al individuo el rango de "fin en sí mismo". Pero la libertad adquiere tantas dimensiones como vertientes en las que puede ser entendida: como facultad de determinación, o ausencia de coacciones; como capacidad de decidir por sí mismo; como dimensión comunitaria. Para que exista un ejercicio de libertad propiamente deben existir otros valores como autonomía, responsabilidad y juicio crítico en las acciones; así como la conciencia de que los derechos de los demás también deben ser respetados.
- c) *Autonomía y responsabilidad*: "autonomía y responsabilidad implican participación activa y libre en la realización de los valores" (Medina, 1998:85). Se trata de un valor relacional, estando ambos en conexión con el resto de los valores aceptados por el individuo, ya que supone una respuesta personal y reflexiva ante las decisiones.
- d) *Igualdad y derecho a la diferencia personal*: es un valor que emana

del derecho referido a la igualdad básica, tanto en derechos como en oportunidades. Valor que resulta ineludible en educación, ya que no sólo se trata del derecho de toda persona a la educación, sino también de la obligación que de este derecho se deriva para los gobiernos, quedando obligados a proporcionar "oportunidades" que hagan de la educación una vía para el cumplimiento de los derechos de la persona.

2. Un segundo grupo, en el que estarían incluidos todos aquellos valores que pueden considerarse constitutivos de un "Ethos democrático" en las relaciones humanas tales como:

- a. *Tolerancia*, como "principio que proclama la igualdad de todos los hombres. Es el respeto y la comprensión benévola que merece la libertad de los demás. " (Medina Rubio, 1998:85). Generalmente este valor supone e implica otros valores como son: apertura hacia el otro, sentido de la generosidad, relaciones sustentadas en la veracidad, fidelidad, paciencia y tenacidad.
- b. *Justicia*, como "virtud que consiste en darles a cada uno lo que es suyo, lo que les corresponde. Esta virtud en general que dirige o pone en ejercicio los actos de las demás virtudes, ya que la justicia incluye, de alguna manera, todos los valores anteriormente citados" (Medina Rubio, 1998:86).
- c. *Solidaridad*, es un valor que nos conduce a tener en cuenta a los demás, a estar vinculados con los demás como parte activa. En este sentido compromete y crea actitudes de participación con los demás.
- d. *Paz*, es un valor que requiere eliminar formas de violencia, crear formas de participación activa en el proceso humano para hacerlo más

agradable a los participantes. La paz no es una conquista, la paz es siempre un camino.

- e. *Coraje cívico*. "Como tenacidad, fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones" (Medina Rubio, 1998)
- f. *El diálogo*. "Actitud dialógica que requiere atenerse a las condiciones de un diálogo efectivo: la disposición al razonamiento, a la crítica y a la argumentación, la exposición razonada de motivos, la capacitación para discutir y lograr acuerdos, reconocimiento de interlocutores válidos; capacidad de empatía, actitud comunicativa, capacidad de hacerse cargo de las consecuencias de las acciones, disponibilidad y generosidad" (Medina, 1998:87).

Partiendo de los valores universalmente válidos, los valores para una vida digna y de una convivencia en común deben estar presentes en la escuela, ya que la escuela ni es, ni puede ser neutra, pues como dice Marín: "la educación es inevitablemente valoral" (Marín, 1993:18) y por esta razón creemos que la escuela tiene la obligación de educar en valores que resulten conformes y de acuerdo con una sociedad plural, democrática y para todos.

2.3.4. ALGUNOS ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES:

Para el desarrollo de las actitudes y valores, existen diversos enfoques de cómo se entiende el proceso. Desde la psicología se realizan orientaciones **para explicar** los procedimientos **necesarios** para el aprendizaje de actitudes y valores, y que pueden resultar de utilidad a los docentes.

Varias son las perspectivas que se justifican, basada en las diferentes ideas sobre el hombre, la sociedad y la propia escuela. Vamos a destacar algunos enfoques. Desde el análisis de Bolívar (2000:90ss) pueden centrarse en dos:

- A) Enfoque de socialización. Es heterónimo y se corresponde con la teoría del aprendizaje social de Durkheim. Este enfoque centra su visión en la idea de que el aprendizaje de actitudes se produce a través del medio, y por acomodación del sujeto a éste. A través de este pensamiento se cree que las actitudes son adquiridas por el sujeto a través de la presión, tanto ambiental como social, y que con el tiempo se produce una interiorización de los modelos de los adultos, que están repletos de actitudes y valores, que se asimilan.
- B) Construcción autónoma (Piaget, Kohlberg, Turiel). Según este enfoque "el desarrollo de actitudes sociomorales consiste en un proceso de construcción autónoma del razonamiento social y moral" (Bolívar, 2000: 90). Esta visión responde a una concepción del hombre como ser activo que interactúa en su medio, cada sujeto va elaborando las normas y valores desde la participación en la sociedad, no como simple sujeto pasivo.

Según este último enfoque, el proceso es posible a través de dos factores: el desequilibrio cognoscitivo que, según el pensamiento piagetiano, implica el restablecimiento de las estructuras cuando las existentes no son válidas para integrar las experiencias del ambiente; y la cooperación e interacción en el grupo de iguales, que permite y facilita el crecimiento personal en una línea de igualdad y reconocimiento recíproco, lo cual potencia que la persona tenga opción de salir de su propio "yo",

para comprender al otro.

Lo interesante de estos dos enfoques radica en las consecuencias educativas que de cada uno se desprenden, por cuanto cada uno de ellos contiene ideas diferentes sobre la persona y la forma de conducirse. Consecuentemente cada uno de ellos genera ideas y prácticas educativas distintas, en tanto asignan un papel diferente a la construcción de la personalidad, destacándose en ambos casos rasgos en los que, con enfoques diferentes, se encuentra implicada la persona.

Al plantear el desarrollo integral de la personalidad como meta de la educación se contemplan las distintas dimensiones **del proceso**: social, afectiva y cognitiva, así como el desarrollo de **cada una de ellas a lo largo de** las diferentes etapas evolutivas. Cada momento concreto genera necesidades y prácticas diferentes, para las cuales deben articularse "modos" que conjuguen lo personal y lo social en la formación de los valores. Así, "desde una perspectiva actual comprensiva se reclama que una formación de hábitos y una educación del carácter debe partir de una visión integradora del agente moral (pensamiento, sentimiento y acción) en interrelación con el entorno" (Bolívar, 1998:111).

La educación en valores en la escuela tiene como referente básico el centro escolar, lugar en el que se desarrolla parte del proceso educativo, y desde el que hay que replantear dicha educación.

Según Medina Rubio (1998:93), la escuela con estrategias didácticas centradas en el conocimiento y la aplicación de los valores implícitos en los derechos humanos, se convierte en un instrumento de paz, por cuanto los alumnos pueden aprender a:

1. Utilizar técnicas adecuadas de actuación, conforme a normas o criterios objetivos, razonables y coherentes entre el pensamiento y conducta.
2. **Conseguir** autoseguridad y confianza en la propia capacidad para la acción.
3. Comprender los derechos humanos y los deberes morales implicados en ellos, no como algo impuesto sino como responsabilidad personal.
4. Vivir intensamente la satisfacción de lo que se hace al servicio de los demás.
5. Adquirir el cambio de actitudes personales y la escala de valores necesarios para instaurar un nuevo orden de convivencia asentado en la libertad, justicia, equidad, austeridad, tolerancia y solidaridad".

Es preciso que los centros escolares adopten estrategias democráticas que hagan posible el avance hacia el aprendizaje de los valores.

Según Kohlberg (1997, en Bolívar 1998:108) es preciso convertir el centro escolar en "una comunidad democrática", como método de educación moral. Es necesario, por tanto, que la práctica escolar, actualmente se comprometa a ofrecer una respuesta educativa integral, en la que se conjuguen los aspectos básicos del desarrollo de cada individuo: cognoscitivo, afectividad, y acción (componentes básicos de las actitudes y los valores).

El centro, como unidad básica de actuación y de cambio, debe establecer en su Proyecto de Centro vías, consensos y compromisos para asumir un proyecto global de educación en actitudes y valores.

El enfoque de “socialización heterónoma” requiere por parte del centro una organización escolar que proporcione un modelo social acorde con valores democráticos y humanos. Un modelo del cual se impregnarán los alumnos a través del funcionamiento de la vida del centro.

El modelo de “Construcción autónoma” requiere por parte del centro una forma de organización participativa en la que todos los integrantes del proceso educativo -alumnos, profesores y familia- construyan de modo racional y autónomo las normas y los valores.

Pensamos que la educación en valores debe adoptar los enfoques necesarios que, de acuerdo con el contexto, resulten más positivos para un desarrollo educativo plural, y abierto a la diversidad de los alumnos y de los contextos. El centro debe pronunciarse por una educación para “todos” de acuerdo con lo cual debe procurar las medidas y recursos necesarios.

2.4. COMPRENDER LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR.

Con anterioridad hemos abordado el significado de la diversidad de contextos y de culturas que sirven de marco a la escuela, **así como** la importancia que revisten tales contextos en el proceso educativo debido a la interconexión existente entre escuela y sociedad.

Estas reflexiones nos acercan a la necesidad de comprender las características del contexto educativo como base para que la escuela desarrolle proyecto coherente. **Este proyecto debe ofrecer** una respuesta adecuada a los alumnos de manera que, por una parte, **contemple** el derecho a la "igualdad" y, por otra, conjugue de manera conjunta el derecho a la "singularidad" de los ciudadanos, a ser diferentes y diversos.

Partiendo de estos presupuestos queremos abordar la comprensión de la educación a fin de constatar cuáles son las exigencias y necesidades que plantea el alumnado en el momento actual en una sociedad plural y diversa.

Según López Melero (1998: 29) el concepto de escuela debe responder a "la escuela comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad [que es] el germen de lo que ha de construir una sociedad democrática, pluralista y socializante".

2.4.1. SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR.

El término "educación", de forma genérica, se utiliza para expresar situaciones diferentes, en general referidas a actividades humanas. Pero

podemos constatar que todas las sociedades, desde la antigüedad, han mostrado interés en la educación de los miembros de su comunidad.

"La educación y las formas e instituciones para lograrla son, desde la cultura clásica, caminos de mejora y perfección de la especie humana y de las sociedades que ha formado" (Gimeno, 1998:20).

A través de la educación, cada sociedad ha querido responder a las necesidades de crecimiento y de mejora de sus componentes. Por tanto, podemos decir que la educación es un hecho humano y también un hecho social porque supone un proceso importante en la vida de las personas y comporta una repercusión directa en la sociedad.

Existen diversas opiniones sobre la concepción de educación, entre las que destacamos algunas:

Para la UNESCO (1995:35): "la palabra educación designa el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden y desarrollan conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos".

El concepto de educación como desarrollo de las capacidades, actitudes y conocimientos de la persona adquiere las siguientes características:

1. Es un proceso en el que participa la persona, requiere intención libre.
2. Pretende la perfección y desarrollo de las singularidades humanas,

3. Es un proceso de intercambio, dinámico y que evoluciona.

4. Pretende la participación e inserción del individuo en su entorno.

Según Pérez (1995:4) la educación es una "función encomendada a la escuela, ha de estar en sintonía con los tiempos, está lejos de ser una mera función de transmisión incluso significativa de conocimiento e informaciones. Su objetivo prioritario debe ser la reconstrucción del conocimiento experiencial, fruto de los procesos de socialización, con el que cada alumno llega a la escuela". La educación como "Experiencia", requiere participación activa por parte de la persona y un ambiente y contexto adecuado.

En opinión de López Melero (1995:27), "la escuela debe ofrecer un modelo educativo competencial, que pretende en primer lugar tender puentes cognitivos entre los alumnos y el currículum, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida cotidiana". Esta idea atribuye a la educación escolar la obligación de dotar de recursos a los alumnos para que puedan hacer frente a los problemas que presenta el entorno, y dotarles de las estrategias suficiente que les permitan adquirir experiencia y tener oportunidades para el aprendizaje.

Desde el punto de vista de Dewey (1996:97, en Goodman 2000:68), "la concepción de la educación como proceso y función social carece de un significado definitivo hasta que se defina el tipo de sociedad en que pensamos". Al considerar la educación como proceso y función social, se le asigna una función socializadora, a través de la cual el sujeto adquiere un bagaje cultural para adaptarse al ambiente e integrarse socialmente a través de la asimilación de normas y valores. Con esta concepción se pretende el desarrollo de la persona (ideal) y conjuntamente el desarrollo

de una sociedad, cuyo ideal también debe pensarse para poder aspirar a ella.

La educación, podemos resumir, se configura con dos dimensiones claramente definidas, *individual* y *social*. La persona con las singularidades que les caracterizan es social por naturaleza, y su desarrollo está unido a un grupo o grupos sociales, a los cuales se vincula y con los que mantiene relaciones a lo largo de su proceso evolutivo.

La educación es un proceso que no se produce en solitario, no cabe duda que el contexto ejerce influencia y que es de vital importancia en el proceso educativo. La educación se produce siempre en un marco social que comienza con la familia, sigue en la escuela y se completa con el resto de las instituciones sociales.

2.4.2. LA ESCUELA, INSTITUCIÓN EDUCADORA.

Los cambios históricos que se han producido con relación al papel desempeñado por la escuela han venido promoviendo que en la actualidad se reconozca a la escuela revestida de un doble carácter, institucional y social. Este doble carácter es asumido por la mayoría de los países, porque el avance producido en el reconocimiento de los derechos del hombre convierte a la educación en un derecho ineludible y de carácter social.

Desde estos supuestos, está planteada la llamada "escuela comprensiva", o escuela abierta a la diversidad, que tiene como objetivo ofrecer mecanismos para el acceso a la cultura de todos los alumnos. Esto representa una apuesta clara hacia la compensación de las desigualdades sociales que pueden existir ya en la misma escuela.

Según Santos Guerra (1994:4): "La escuela es el espacio donde se reconstruye críticamente el conocimiento, la escuela es un espacio en el que se desarrollan las convicciones democráticas".

El respeto de las diferencias, desde la escuela, se plasma y expresa a través del desarrollo de prácticas democráticas. La acción educativa desde una opción democrática se regirá por las líneas estratégicas de respetar y compartir la diferencia, y compensar y superar las desigualdades.

La tarea del progreso de la educación comprensiva –en cuanto a que sea educación para todos- desde la escuela debe reunir algunos requisitos y desarrollar determinados aspectos. Según García Nieto (1999:20) pueden concretarse en que la escuela tiene que:

1. Buscar situaciones académicas (contextos) de aprendizaje en las que se pueda favorecer una actitud democrática, permitiendo la construcción del conocimiento a cada alumno, a través de sus experiencias en el medio en que se desenvuelve.
2. Crear situaciones de aprendizaje que permitan la autocrítica.
3. Desarrollar prácticas basadas en la creencia de la educación como proceso democrático fundamentado en el concepto de diversidad.
4. Proporcionar al alumno experiencias de convivencia e intercambio en su pertenencia a los diferentes grupos, como son escuela, familia, amigos, etc.
5. Ayudar a entender y utilizar diferentes lenguajes con los que interpretar la realidad que viven.

6. Ayudar a valorar el cambio social como medio de mejora de la sociedad.
7. Convertir la escuela en un espacio de aprendizaje y reflexión, a fin de que cada persona pueda construir su propia identidad en relación con los demás, de forma constructiva y negociada.

El papel asignado a lo largo de la historia a la escuela se ha ido transformando con el tiempo. En un primer momento se le asignó un papel de mera transmisora de cultura, por lo que al quedar limitada a “confirmar y desarrollar las características de la cultura dominante [...] la escuela formaba parte del pacto social general ” (Bollen, 1997:25).

Los cambios sociales han demandado nuevas respuestas que según numerosos autores (Hargreaves 1998; Kemmis, 1988; Stenhouse, 1986) llevan consigo cambios en la institución escolar. Estamos en un momento de redefinición del papel de la escuela para que sea posible una respuesta educativa a las necesidades de la sociedad actual, de forma integral.

Según Bollen, (1997) hay varias opciones con relación al papel que puede adoptar la escuela en una sociedad de cambios. Son las siguientes:

- la escuela como instrumento de selección de aquellos que se situarán dentro de las clases más altas de la sociedad,
- la escuela como instrumento para conseguir una población plural y multicultural que conviva en paz dentro de la sociedad,
- la escuela como instrumento que garantiza a cada alumno un nivel

mínimo de logros que le permita poder situarse dentro de la sociedad como trabajador a cualquier nivel,

- combinaciones de estas opciones dentro de un solo sistema educativo.

Desde nuestro punto de vista es necesario que la escuela adopte aquella opción que favorezca la formación integral de todos los alumnos. Que la escuela se convierta en instrumento para la formación de una población plural y multicultural, en la cual la diversidad se considere un valor, y en la que las diferencias no tengan por qué engendrar desigualdades.

2.4.3. UNA ESCUELA DE NUESTRO TIEMPO ¿QUÉ ES?.

La época actual, denominada por algunas corrientes como postmoderna (Kemmis, 1999; Hargreaves, 1998), está caracterizada por alteraciones aceleradas en todos los campos de las ciencias, la política, la economía, la filosofía, etc.

Se producen constantemente transformaciones tecnológicas y sociales que se reflejan en los diferentes aspectos que configuran la vida del ser humano, y que podemos concretar en: contenidos y formas de la cultura, contenidos y formas de las relaciones económicas y transformaciones de la naturaleza y el contenido en la forma de vida política (Kemmis, 1999).

La repercusión de estas transformaciones afecta a la sociedad y a la institución escolar, de manera que la respuesta educativa que adopte “la escuela” estará relacionada con el pensamiento sobre la sociedad, el individuo y las interrelaciones entre ambos.

En esta situación es evidente que la educación debe responder a las necesidades actuales activando, como dice Kemmis "formas prácticas de relacionar el ámbito de lo individual con el ámbito de lo social" (Kemmis, 1999:16).

Pero si consideramos a la escuela como agente de transformación social, ineludiblemente ésta debe ofertar la respuesta educativa adecuada a las necesidades del contexto, como forma de asumir las funciones que le corresponden. Y en este sentido, debe asumir la responsabilidad con relación a los valores que en ella se transmiten. La escuela no puede ser

imparcial sino que debe decantarse por la defensa de valores humanos y democráticos.

Según López Melero (1995:29) debe hacerlo "desde la consideración del currículum como proceso abierto y flexible". Esto significa la apuesta por una escuela que se acomode a las diferencias y no al revés, teniendo presente que ha de ajustar su oferta educativa, sin perder de vista que se enfrenta a una sociedad cada vez más heterogénea. Esta sociedad está configurada por personas diversas y en tal sentido debe admitir que la diversidad es algo omnipresente.

Hay que tener presente que si las diferencias que configuran tal diversidad no son tratadas adecuadamente, pueden generar -y de hecho generan- en la sociedad situaciones de desigualdad y hay que considerar, por lo tanto, varios extremos:

- De una parte, la diversidad como elemento que genera multiplicidad de individualidades y como consecuencia multiplicidad de aprendizajes, para ofrecer las mismas posibilidades educativas a todos los alumnos. "La educabilidad es una cualidad característica de la especie humana, común a todas las razas e individuos" (Dobzhansky, 1978: 43).
- Por otra parte, la escuela no puede perder de vista su papel social, como transmisora de la cultura, dotando al individuo de las posibilidades para relacionarse con el ambiente, a través de la instrucción y el aprendizaje. Ambos deben constituir un recurso para que las personas se formen como parte activa de la sociedad y no como meros instrumentos. Según López Melero (1995:29) "estamos considerando a la escuela como agente de transformación social".

El hecho de admitir la función de transmisión de la cultura como parte de las funciones de la escuela significa admitir el sentido dinámico de la cultura. Esto representa acoger variables como el tiempo y el contexto en que se desarrolle la educación, y a la vez tener en cuenta la función de adecuación y de transformación de esa misma cultura.

Esta última idea nos pone en relación con el siguiente pensamiento: "la educación funciona simultáneamente reproduciendo y transformando la sociedad" (Kemmis, 1998:153).

Este pensamiento cobra sentido porque la escuela no es un ente abstracto, sino que es una institución que está integrada por personas que forman parte paralelamente de la vida social y del entorno. Son los agentes activos que llevan a la práctica todo el proceso educativo. A la vez estas personas participan de convicciones sociales e ideológicas diversas, lo cual configura un proceso complejo para el cual debe estar preparada la educación.

2.4.4. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PARA LA ESCUELA ACTUAL.

La reflexión sobre las funciones que la escuela debe asumir, nos conduce a pensar que si la escuela del siglo XXI quiere responder a la demanda social, debe adaptarse a las nuevas necesidades que relama este momento histórico.

La escuela actual, según López Melero, debe ser "una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura, una escuela que haga hombres y mujeres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes" (López Melero, 1995:27).

Tal planteamiento requiere la necesidad de adaptación de la institución escolar, al comienzo de un nuevo milenio, lo que significa que la educación debe plantar constantemente nuevos retos educativos en los que fundamentarse.

Destacamos brevemente algunas ideas sobre la escuela de hoy.

En el informe realizado para la UNESCO (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre educación del siglo XXI, presidida por J. Delors, hay cuatro pilares básicos sobre los cuales debe asentarse la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir junto a los demás, y aprender a ser*". Estos pilares ponen especial énfasis en las competencias y aptitudes y del mismo modo en las actitudes o aspectos afectivos que rodean el proceso educativo y que son característicos de cada persona. También resaltan una parte importante de la educación: "la acción".

Según Gimeno (1998) la educación requiere una postura activa y de pensamiento por parte del individuo, que enlace el binomio acción y razón.

"El mundo de la acción pertenece a la razón práctica, distinta de la razón especulativa. La primera se rige por la sabiduría de *phronesis* para captar lo que es acertado para conseguir nuestro propósito. Razón y deseo quedan mediatizados por la elección deliberada" (Gimeno, 1998:42).

Una escuela que tenga en cuenta y asuma la diversidad, en opinión de Porras, (1998:99) requiere cambios con características como las siguientes:

- a) Unos sujetos de educación valorados en su diferencia, lo cual significa aceptar la diversidad como un hecho unido a la naturaleza humana, como valor. Teniendo en cuenta las diferencias; para que *todos* los alumnos tengan oportunidades de aprendizaje, superando las barreras de la biografía personal, el entorno, los intereses, la manera de ser, etc." y sobre la base de instaurar valores de justicia, equidad y libertad. Todo ello significa aceptar un trabajo conjunto para erradicar actitudes segregadoras.

- b) Un diseño y desarrollo del currículum y la organización escolar que permitan una escuela común para todo el alumnado. Adaptándose a las situaciones diversas, con una práctica que esté basada en la diversidad y en la justicia. Cuestión que, según Parrilla, implica que junto al "cambio estructural", ha de seguir el "cambio didáctico (de tratamiento y técnicas especiales, a estrategias adaptadas a la diversidad)" (Parrilla, 1997:43). Poner en marcha la idea de escuela para todos implica el desarrollo de una práctica de calidad estructurada desde un currículum

común (Fulcher, 1989; Ainscow, en Porras, 1998). Un currículum capaz de articular las medidas precisas para que los contextos educativos sean adecuados a las situaciones diversas vividas por los alumnos, y en consecuencia todos reciban el tratamiento común diferenciado que necesitan.

- c) Un nuevo profesional de la docencia, crítico y reflexivo, inmerso en una colectividad verdaderamente democrática y abierta a la comunidad. La escuela de la diversidad requiere nuevos profesionales: "un profesional del cambio educativo, que sabe enfrentarse a situaciones singulares, concretas, específicas..." (Parrilla, 1997:43). En definitiva se trata de un perfil profesional que permita ofrecer una respuesta a los problemas de la práctica, porque "las escuelas se deben plantear como organizaciones para solucionar problemas" (Ainscow, 1995, en Porras, 1998:101). Requiere, por tanto, un profesional reflexivo (Zeichner, 1993), crítico (Giroux, 1990), y con una formación abierta a la diversidad (Parrilla, 1997).

2.4.5. CAMBIO EN LA ESCUELA, ¿CAMBIOS SOCIALES?.

En la sociedad se generan constantemente cambios y renovaciones sociales a las cuales comprendemos que no es ajena la escuela. Hargreaves, en su artículo "Paradojas del cambio" (1998:16), se ha referido a cinco paradojas a las que se enfrenta la renovación de la escuela en la época llamada postmoderna y que son las siguientes:

1. De la responsabilidad de los padres, o la forma en que los padres entienden la educación de sus hijos, su nivel de implicación en ella y la responsabilidad delegada y exigida a la escuela.
2. De los valores de las empresas, debido a que no existe una relación directa entre la formación de destrezas que se exige a la escuela y las que las empresas desarrollan realmente en la práctica.
3. De la globalización, lo que nos indica que cada vez es más frecuente un mundo dominado por el comercio y por el poder transnacional, lo que genera reacciones de etnocentrismo exagerado.
4. De las previsiones, referida a la exigencia de especialización para responder a la diversidad. Los profesores en su tarea abordan filosofías de inteligencias múltiples, distintos ritmos de aprendizajes, destrezas curriculares transversales. Dichas tareas pueden chocar con una concepción tradicional basada en el rendimiento. "El carácter simultáneo de la apertura y el cierre, de las limitaciones restrictivas y la amplitud, de lo diverso y lo estandarizado, de lo integrado y lo especializado son paradojas tocantes a las previsiones de las escuelas que dejan particularmente perplejos a maestros y profesores. (Hargreave, 1998:17).

5. Del cambio. "Una orientación más decidida hacia el futuro genera una mayor nostalgia por el pasado". (Hargreaves, 1998:17). Los cambios generados por la orientación de la escuela hacia "la diversidad", provocan malestar en aquellos que entienden la educación como un privilegio reservado a determinados grupos. O incluso a aquellas otras personas que no comprenden aún que la educación es un Derecho humano legalmente reconocido y que su desarrollo y extensión es un bien social general.

Por otra parte Kemmis (1999), en su artículo "aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna" describe tres perspectivas sobre el cambio: técnica, interpretativa postestructuralista y crítica.

- La visión técnica del currículum, de la que Tyler fue uno de los defensores, asume que los debates sobre las metas adecuadas de la educación y los objetivos de un currículum concreto pueden resolverse de manera más o menos satisfactoria, al menos en la medida en que puedan constituir la base para especificar un elemento determinado del currículum.
- Los oponentes a la visión técnica del currículum, denominados interpretacionistas y postestructuralistas. Las críticas a la corriente técnica del currículum provinieron de pensadores cuyas visiones consideraban la educación como una actividad práctica, en la que no sólo los medios sino los fines de la educación resultan muy problemáticos. Según esta visión, la educación necesita que sean los propios docentes los que interpreten las situaciones que ellos mismos viven, comprendan la situación y decidan sobre los medios y fines más adecuados.

Los interpretacionistas parten de la base de que lo que puede representarse es una interpretación del mundo, y esa interpretación puede cambiar cuando lo hacen las perspectivas de quienes intervienen. Los postestructuralistas parten de que la representación nunca puede ser inocente ni independiente de los valores.

- La perspectiva crítica sobre el currículum. Se fundamenta en la idea adoptada por algunos teóricos sociales, para los cuales la condición postmoderna, si es que puede hablarse de una nueva era, no supone una ruptura radical con la modernidad, sino que la condición social contemporánea es una nueva fase de la modernidad, en función de lo cual se establece el análisis de la sociedad.

Las conexiones y acuerdos que se establecen entre la escuela y la sociedad generan influencias reciprocas. En la tarea de cambio y reestructuración del currículum hay que contemplar la estructura social existente y la interconexión existente entre la labor educativa y el contexto.

Estas reflexiones refuerzan la idea de que la educación es un hecho social y que su desarrollo no sólo corresponde a la escuela exclusivamente, sino que demanda la intervención de todos los agentes sociales.

2.5. PLANTEAMIENTOS INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN.

El avance social producido a lo largo de los tiempos impulsado con el reconocimiento de los Derechos Humanos, ha producido cambios sociales que se reflejan en las instituciones y en los sistemas educativos. Éstos afectan a la concepción de la educación.

El hecho de que se reconozca el derecho a la educación de todos los seres humanos ha aportado razones suficientes para promover procesos de cambio en la escuela y para impulsar el movimiento de integración, la creación de la "cultura de la diversidad", la instauración de una "escuela para todos", o la propuesta de una escuela sin excluidos.

Por tanto, puede afirmarse que el movimiento de la escuela inclusiva parte del derecho ineludible de que todo ser humano debe ser educado. Lo cual representa un avance sobre el movimiento de integración en el sentido de que si todo ser humano tiene derecho a la educación, este derecho debe tener vigencia de acuerdo con sus características y con sus posibilidades. Por otra parte existe la obligación de las instituciones sociales de posibilitar los medios para que así sea.

Por consiguiente, la inclusión se fundamenta en los Derechos Humanos, en el derecho de todos los alumnos a ser educados, y representa un camino hacia la educación para todos, una educación sin exclusiones.

Según Parrilla, (2002: 19) "la inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras".

La opción por una escuela inclusiva significa un modo de trabajo y en ningún momento dejar de dar a cada uno aquello que necesita. “La opción por la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas” (Stainback, 1999:16).

El planteamiento educativo, sin exclusiones, que implica una “Escuela para todos”, lleva consigo el desarrollo de un trabajo en la línea de conseguir que el “derecho a la educación” se garantice, y que la educación se extienda a todos los alumnos, sin exclusión.

Estos planteamientos y su puesta en práctica demandan nuevas formas de enseñar. En cada contexto, las necesidades y planteamientos de los alumnos están alentados por experiencias ricas y diversas. Sobre la base de dichas experiencias, los problemas que debe abordar el profesor requieren la puesta en marcha de actuaciones también heterogéneas.

Este proceso, complejo en su desarrollo, cuenta con numerosos esfuerzos, trabajos y luchas por conseguir en definitiva una educación que pueda configurar un mundo más habitable para todos. Siendo ésta una cuestión que conviene tener en cuenta para comprender el proceso y para seguir trabajando en esa construcción social integradora y plural aún hoy no concluida.

En los puntos siguientes, vamos a realizar una breve revisión histórica sobre los hechos, sobre el fundamento del pensamiento en el que se sustenta la idea de "una escuela sin exclusiones" y finalmente sobre la importancia de la persona en el proceso de inclusión.

2.5.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA.

A lo largo del siglo XX, los movimientos sociales se han caracterizado por reclamar una mayor igualdad entre todos los ciudadanos. La mayoría de los países son solidarios con la declaración de los Derechos Humanos, que propugnan que ningún ser humano sea discriminado por razón de ideas, sexo, religión o causa alguna. Este ambiente social se refleja del mismo modo en los cambios observados en el concepto y tratamiento de la educación especial.

Los sistemas educativos se han hecho eco del sentir de la sociedad, dirigiendo sus normas educativas hacia la solución de los problemas que la educación ha planteado en la práctica. Este hecho ha generado cambios con relación al tratamiento adoptado para resolver cuestiones encaminadas a paliar las diferencias.

Se ha producido un cambio significativo, que transcurre desde la época de la educación especial y de la integración, hasta llegar al concepto de "escuela inclusiva". Este último cambio marca una nueva concepción de cómo y cuál debe ser la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos.

Cada cambio experimentado ha supuesto una conquista hacia el concepto de "escuela para todos", representando al mismo tiempo una modificación en los planteamientos y en la organización escolar, que repercuten en la forma de llevar a cabo la práctica educativa, porque como dice Parrilla: "pocas innovaciones han supuesto un cambio tan sustancial para el trabajo de los profesores como lo ha sido la integración escolar" (Parrilla, 1992-23).

A partir de la publicación y puesta en marcha del informe Warnock (1978), se produce un cambio en la concepción de la "educación especial". Se populariza a partir de éste el término de "Necesidades Educativas Especiales" y se generan nuevas ideas sobre la integración.

Como consecuencia de ello en las últimas décadas es creciente, en el ámbito internacional, el interés por el desarrollo de una escuela para todos los alumnos. Ya en la conferencia de Jomtien de la UNESCO en 1990, proponía "una escuela para todos"; y también más tarde, la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, en 1994, promovida por la UNESCO, defendía la idea de "escuelas inclusivas".

2.5.4. PENSAMIENTO INCLUSIVO: Algunas ideas básicas.

El pensamiento inclusivo, al que hemos hecho anteriormente referencia, se fundamenta en los Derechos humanos. Significa, por tanto, un reconocimiento del valor de las diferencias y la posibilidad de la persona a no ser excluida de la sociedad por condición alguna.

Desde la escuela como institución se plantea educar a todos los alumnos desde el sistema educativo. En la base de este pensamiento subyace el reconocimiento de la persona y de la singularidad que la hace única.

El pensamiento inclusivo representa el reconocimiento del derecho de la persona a su desarrollo pleno y a gozar de las opciones necesarias para que así sea.

Los procesos de exclusión se fundamentan sobre el reconocimiento de sistemas jerárquicos que consideran determinados rasgos de grupos y personas como superiores. Por el contrario la inclusión enfatiza valores en los que la persona tiene valor en sí misma y adopta un papel activo en la sociedad.

Por tanto, como dicen Palacios y Marchesi: "dos prescripciones específicas permiten definir este movimiento: la exigencia de educar a todos los alumnos en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo" (Palacios y Marchesi, 1999:38). Las anteriores prescripciones suponen, entre otras cosas, prestar atención a las diferencias individuales, aceptar y reconocerlas como un valor. Aceptar la identidad de cada alumno y procurar que sea respetada.

Procurar que los alumnos participen en las clases como “miembros de pleno derecho”.

Este camino hacia una "Escuela para todos", y una “enseñanza de calidad”, requiere un cambio, sobre todo en la forma de pensamiento, porque, como dice Wittrock: "resulta evidente, que en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan" (Wittrock, 1986:445). Los cambios en el pensamiento son cambios que guían las orientaciones, que van dirigiendo los esfuerzos de la educación, para que todos los alumnos tengan oportunidad de ejercer su "Derecho a la educación”.

Según Ainscow, (2000) los dilemas que surgen con relación al cambio deben ser considerados al adoptar las políticas educativas. Según el citado autor, los procesos de cambio se basan en distintos enfoques de la educación, y pueden considerarse distintas orientaciones:

- La orientación de las necesidades educativas especiales desde el punto de vista individual. Las dificultades se interpretan en función de las características de cada individuo. Las respuestas educativas en esta orientación suelen ser segregadoras, y fomentan la exclusión del alumno.
- La orientación de carácter curricular, por el contrario, establece que los profesores interpreten las dificultades educativas con relación a las tareas y actividades que les proporcionan a los alumnos situaciones de aprendizaje, y en relación con las condiciones del aula para apoyar la participación y el aprendizaje (Ainscow, 2000).

Esta última orientación busca fórmulas en las que los profesores se

sientan apoyados en el desarrollo de la práctica educativa, procurando la implementación de los recursos con el objetivo de dar una respuesta educativa que esté dirigida a todos los alumnos.

Los cambios educativos necesarios representan un proceso largo, para el cual el trabajo ha de ser constante, proceso que requiere la colaboración entre profesores. "El cambio no se improvisa, sino que se impulsa a través de una estrategia planificada que necesita varios años para conseguir sus objetivos" (Marchesi, 1998:121).

Por otra parte, es necesario también que la labor de los profesionales que intervienen en la educación se dirija a crear espacios de discusión y reflexión, que generen situaciones comunicativas y participativas, porque como dice Marchesi (1998:178) "el cambio debe dirigirse a la modificación de la cultura de los Centros, si se pretende que sea duradero".

2.5.5. HACIA UNA ESCUELA SIN EXCLUSIONES.

El camino hacia una orientación "inclusiva" del proceso educativo requiere, básicamente, el establecimiento de políticas educativas que así lo recojan. Dichas políticas llevan consigo cambios en los conceptos, las ideas, cambios en las formas de pensar, para poder cambiar posteriormente las formas de actuar. "La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es en este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de innovación del currículum" (Stenhouse, 1991:222).

Para establecer líneas educativas que definan la escuela sin exclusiones habrá que tener en cuenta algunos entre otros los siguientes puntos:

- Por una parte, la singularidad de cada alumno, presente en nuestras aulas, es una realidad que cada enseñante encuentra y ha de afrontar, lo cual requiere por parte del profesorado un replanteamiento de su profesión para dar respuesta a las situaciones heterogéneas que se presentan en el aula.

- Además, debe contemplarse el **contexto, porque las exigencias que** presenta el alumnado están inmersas en el contexto en que se desarrolla. Este contexto social, escolar, está sometido a cambio, los cambios sociales. Son cambios de carácter social, económico y político, repletos de crisis y de "incertidumbre", propios de la actual época que ya ha sido denominada por numerosos autores como de Post-modernidad.

De acuerdo con las necesidades propias del contexto y de los

alumnos, la escuela está obligada a establecer una oferta educativa cuyos objetivos sean flexibles y adaptados en función de las necesidades, siendo claros y modificables en la medida en que el contexto y los alumnos así lo requieran, es decir, una oferta educativa para todos los alumnos.

"El sistema de enseñanza puede considerarse pues (por decirlo en imagen) como una especie de espejo estructurado y estructura en el que el joven aprende a verse así, a representarse de un cierto modo su futuro, en general, lo que sabe, lo que puede aprender, lo que puede hacer" (Guichard, 1995: 144).

Y es que la construcción de una escuela inclusiva lleva consigo aceptar en principio el valor de la "diversidad", tomando como una de sus unidades básicas de actuación el aula, cuya organización está fundamentada y realizada de forma heterogénea.

Según Stainback y Stainback (1999:26), en las aulas inclusivas pueden destacarse algunas características como las siguientes:

- Filosofía de la clase. Según la cual, se parte de que todos los alumnos pertenecen al grupo y pueden aprender en el aula ordinaria. Esta creencia impulsa la idea de que la clase entera se beneficia y ofrece posibilidades de aprendizaje a todos sus componentes.
- Reglas del aula, que esencialmente consistirán en respetar y valorar los derechos de cada miembro, lo que implica aceptación de actitudes de valoración de las diferencias con un sentido justo e igual.
- Enseñanzas adaptadas al alumnado, con la finalidad de que los alumnos consigan los objetivos curriculares adecuados.

- Apoyo en el aula ordinaria, de tal forma que los servicios de apoyo, haciéndose eco de las necesidades del alumno para desenvolverse en su vida escolar, se les proporcionen desde su medio natural de la clase.

Estas características y su puesta en práctica, tanto en el centro como en el aula, llevan consigo una serie de pasos. Según Stainback y Stainback, (1999:29) pueden destacarse los siguientes:

- Conseguir el compromiso del maestro. Se considera fundamental que el maestro se comprometa en el proceso de inclusión de los alumnos. A lo cual contribuirá una formación docente adecuada, con relación a lo que representa la corriente de “inclusión” para la educación de los alumnos.
- Uso de la educación especial y demás recursos. En este sentido es necesario, que partiendo de la estructura existente, se aprovechen y rentabilicen adecuadamente los recursos que en principio están destinados a la educación especial.
- Seguir el principio de las proporciones naturales. Lo que significa que los alumnos que pertenezcan a las aulas inclusivas sean a la vez participes de grupos de su propio contexto, barrio, vecindario, zona o distrito de la escuela, como elemento que facilita la pertenencia natural a un grupo.
- Establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva. En el cual y a ser posible, participen distintos miembros de la comunidad educativa, maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas. En este grupo se ofrecerá información elemental, se organizarán

actividades de información, y se establecerán planes con objetivos concretos para conseguir un grado óptimo de inclusión en el centro.

- Nombramiento de una persona que actúe como coordinadora de apoyo. Siendo esta persona la encargada de impulsar los esfuerzos para conseguir que la educación adquiriera un carácter inclusivo.

En la línea de los autores anteriormente reseñados, la creación de una escuela inclusiva implica, de manera genérica, el reconocimiento del respeto a todos los alumnos, **lo cual lleva consigo:**

- Atender a lo que se enseña, dando sentido al currículum y perfilando la planificación para que el alumno aprenda lo que tiene que aprender. Desde un marco curricular común, en el que se tenga en cuenta a los alumnos para establecer las prioridades de la oferta educativa.
- Atender al modo en cómo se enseña. Transformando en la medida de lo necesario las aulas, para que se conviertan en unidades en las que los alumnos acepten y respeten sus individualidades

2.5.6. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA PARA TODOS, ESCUELA INCLUSIVA.

La aspiración de una escuela para todos, sin exclusión, se está configurado a lo largo del tiempo, tras un proceso en el que se han implicado numerosos grupos y personas.

Por medio del trabajo realizado para conseguir una escuela mejor, se va construyendo la estructura para una nueva cultura, tal que sienta las bases de una escuela plural, fundamentada en la justicia, la equidad y los derechos humanos. Esto representa una labor lenta y a veces silenciosa, porque no siempre se da a conocer el trabajo llevado a cabo.

Vamos a reseñar algunas investigaciones e innovaciones desarrolladas en la línea de configurar una escuela para la diversidad y sin exclusiones.

2.5.6.1. ALGUNAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN RELACIONADAS CON LA ESCUELA INCLUSIVA.

La interpretación del concepto de inclusión como un fenómeno que excede de lo puramente educativo y que adopta una dimensión social se instala en el pensamiento de las corrientes de investigación sobre la inclusión, y su repercusión en la escuela. “La exclusión es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos enfatizar un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar” (Parrilla, 2002: 13).

La celebración de la conferencia de Salamanca, en 1994, representa una herramienta de apoyo para la revisión de las políticas educativas de muchos países. En ella se propone la idea de “escuelas con una orientación

inclusiva”, como el medio más efectivo de mejorar la eficiencia y en última instancia, el costo-beneficio de todo el sistema educativo (Ainscow, 2000). Al mismo tiempo que es un punto de arranque hacia la educación inclusiva, que centra su objetivo en buscar respuestas a las necesidades de todos los alumnos.

Esta concepción significa para la Educación Especial el que se vincule al objetivo de todas las reformas educativas la “mejora de la calidad de la educación para todos” y lleva consigo, también, la transformación de sus necesidades y preocupaciones (Ainscow, 2000).

El avance y mejora que plantea “la inclusión” adopta como referente un cambio conceptual. En este cambio el sujeto pasa de “excluido” a “ciudadano de pleno derecho”. “La introducción del concepto de justicia social conlleva pensar en los excluidos como seres humanos con derechos, y en la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos” (Parrilla, 2002:19).

Las investigaciones sobre inclusión en general parten de una perspectiva que puede considerarse de “compromiso social”, y en las que las estructuras sociales tienen un papel determinante.

El pensamiento inclusivo puede vertebrarse, según Parrilla (2002) “en torno a marcos de referencia” como son: “*la nueva ética*” en el que la inclusión se plantea como un derecho Universal y Humano. Dicho concepto se encuentra vinculado inexorablemente al concepto de equidad y de justicia social y a la obligación de las instituciones hacia la igualdad y la justicia y ello desde varias perspectivas:

- “*sobre una perspectiva social*” que representa el reconocimiento de los derechos de la persona y del ciudadano en la sociedad,
- “*sobre la perspectiva organizativa*”, que reconoce el papel de las instituciones sociales, que plantea la inclusión como un “proyecto global e institucional” y que sitúa el planteamiento inclusivo relacionado fuertemente con la organización de la escuela,
- “*la perspectiva comunitaria*” de comprensión y organización de servicios, desde los que se fomenta un planteamiento de la inclusión desde la “autonomía de la escuela para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión”,
- “*la perspectiva emancipatoria y participativa*”, en la que el proceso de inclusión se plantea desde la participación de los interesados (Parrilla, 2002:22,23).

A continuación hacemos referencia sobre algunas investigaciones desarrolladas en diferentes contextos, todas ellas en la línea de conseguir escuelas más inclusivas:

- ◆ **En el Reino Unido** pueden destacarse las experiencias de Ainscow (2000, 2001). Dicho autor posee una larga trayectoria a favor de una escuela para todos. Plantea una línea de investigación denominada “mejora en la escuela”. Esta línea aboga por incluir, desde el contexto, a todos los participantes en el proceso educativo, ya que todos son protagonistas, y en consecuencia, todos deben estar implicados en la transformación necesaria para el cambio de la escuela.

En esta línea de investigación, Ainscow aboga por la “investigación participativa”, en la que incluye la búsqueda de formas de exploración que tengan flexibilidad suficiente para tratar tanto fenómenos singulares, como contextos educativos particulares que permitan que entidades sociales, centros educativos y aulas sean entendidos. Todo ello desde la perspectiva de los diferentes participantes, que aliente a los interesados a investigar sobre su propia situación y sus prácticas con vistas a conseguir mejoras, desarrollando procesos de investigación-acción. En esta línea, se han desarrollado actividades de investigación participativa con relación a impulsar la creación de escuelas más inclusivas (Ainscow, 2001, Ainscow, Hopkins y otros 2001, Ainscow, Beresford, y otros 2001).

El desarrollo de diferentes investigaciones muestra que las escuelas que realizan progresos en sentido de inclusión, están creando condiciones en las que todos los miembros de la comunidad colaboren y aprendan de la práctica.

Vamos a revisar en este apartado una muestra aunque mínima, representativa de algunos estudios que han servido de punto de partida y ejemplo en el ámbito de la inclusión escolar.

- *El proyecto IQEA* (Improving the Quality of Education For All). Para el desarrollo de este proyecto se han tomado, como punto de partida, principios como los siguientes:
 - El perfeccionamiento de la escuela es un proceso que se centra en el incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

-
- La visión de la escuela debe contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar como personas que aprenden y, al mismo tiempo, como contribuyentes a su mejora.
 - La escuela considerará las presiones externas a favor del cambio como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas.
 - La escuela tratará de desarrollar estructuras y crear unas condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos.
 - La escuela procurará promover la visión de que la investigación y la supervisión y evaluación de la calidad son responsabilidades compartidas por todo el profesorado.

El trabajo con las escuelas en el proyecto se ha basado en un contrato que enfatiza la consulta con todo el profesorado. Se nombra un equipo de coordinadores en cada escuela para hacer avanzar el trabajo, para lograr la participación de una masa crítica del equipo docente y para facilitar un tiempo para las necesarias actividades de clase y de formación del profesorado.

Mientras tanto, los promotores del proyecto se comprometían a apoyar los proyectos de la escuela, en primer lugar durante un año. De acuerdo con este compromiso con las escuelas participantes se desarrolla un estilo de colaboración que los promotores del proyecto denominan “trabajar con en vez de trabajar sobre”.

Las escuelas se encuentran con un doble dilema para el cambio (Ainscow 2001:171): no pueden quedarse como están para poder responder a las situaciones nuevas, pero, al mismo tiempo, tienen que mantener cierta continuidad entre su presente y sus prácticas anteriores. La situación de cambio, por tanto, representa para el profesorado un proceso de reflexión sobre las “posibles áreas de mejora” y el establecimiento de prioridades en la acción.

A la luz del trabajo llevado a cabo se formulan unas condiciones que caracterizan las escuelas en movimiento (Ainscow, 2001):

- Liderazgo eficaz; no sólo del director, sino distribuido por toda la escuela.
 - Participación de maestros y profesores, alumnos y comunidad en la política y decisiones de la escuela.
 - Compromiso con la planificación colaborativa.
 - Estrategias de coordinación, sobre todo en relación con el uso del tiempo.
 - Atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión.
 - Una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase.
- Dentro de la línea de investigación desarrollada por Ainscow en relación con la Investigación Participativa se han llevado a cabo

"actividades de investigación participativa relacionadas con la impulsión de escuelas más inclusivas (Ainscow, 1991; Ainscow et al 1994; Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Dyson, 2001. En lo esencial, este trabajo trata de averiguar cómo crear contextos educativos que tiendan la mano a todos los alumnos" (Ainscow 2002:73).

Con este tipo de investigación se comprueba que las escuelas que hacen progresos en este sentido proporcionan condiciones en las que todos los miembros de la comunidad aprenden. Todo ello contribuye a crear una cultura escolar que fomenta la preocupación por crear formas de trabajo para la participación de los alumnos. Los esfuerzos por lograr una mayor inclusión pueden considerarse una contribución importante para una mejora global de la escuela.

El análisis de aquello que forma parte del desarrollo de las escuelas inclusivas ha apuntado a las conexiones entre políticas, prácticas y culturas. También ha mostrado que dicho desarrollo conlleva, en lo esencial un proceso social, que tiene como fin que los miembros de un centro escolar aprendan a vivir con diferencias y, de hecho aprendan de las diferencias (Ainscow, 2002:73).

Esta orientación secundaria lo dicho en el *Índice de inclusión (Index for Inclusion)*, un instrumento de progreso escolar que fue desarrollado en Inglaterra como resultado de un proyecto de investigación participativa. Este proyecto se desarrolló en un período de tres años, e involucró a un conjunto de profesores, padres, directivos e investigadores, así como un representante de grupos de personas con discapacidad, con amplia experiencia en intentos de desarrollar formas de trabajo más inclusivas. Se

realizaron dos fases de investigación-acción en asociación con un total de veintidos centros educativos de seis distritos escolares.

Este *índice* concierne a escuelas en proceso de evolución para convertirse en escuelas inclusivas. El proceso de trabajo que se realiza con este *índice* está pensado para contribuir en sí mismo a que las escuelas sean inclusivas. Alienta al profesorado a compartir y basarse en los conocimientos que tiene acerca de lo que impide el aprendizaje y la participación, y le asiste en un examen detallado de las posibilidades de incrementar la capacidad de aprender y la participación en todo lo relativo al centro educativo y para todos sus alumnos.

El proceso recomendado por el índice comprende cinco fases interrelacionadas:

Durante la primera fase, los miembros del grupo coordinador correspondiente a un índice, se informan, e informan al resto del equipo educativo, acerca de los conceptos, los materiales del índice, y asumen la responsabilidad de reunir conjuntamente conocimientos sobre la escuela provenientes de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la fase dos, se emplean los materiales para realizar un análisis detallado de la escuela y se negocian prioridades para el desarrollo.

En la fase tres, se revisa el plan de desarrollo de la escuela atendiendo a las nuevas prioridades.

En la fase cuatro, el grupo de coordinación ayuda a la puesta en marcha de los cambios acordados y de las actividades para la formación del personal docente que son necesarias. Finalmente.

En la fase cinco se revisa todo el proceso con el fin de formular mejoras adicionales.

Los materiales del índice guían la exploración de la escuela de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas: creación de culturas inclusivas, producción de políticas inclusivas, y desarrollo de prácticas inclusivas.

Las dimensiones han sido formuladas para dirigir las reflexiones sobre el cambio en las instituciones educativas y representar áreas relativamente diferenciadas de actividad escolar. En palabras de Ainscow "se ha utilizado ya una cantidad considerable de trabajo para realizar este *Índice* en las escuelas, trabajo que incluye proyectos en curso en países tan diversos como Australia, Brasil, La India, Noruega, Portugal, Rumanía y Sudáfrica. Pero aún queda mucho por hacer" (Ainscow, 2002.76).

- ◆ Con relación a nuestro contexto educativo hacemos referencia a algunos estudios de investigación desarrollados en la Comunidad Andaluza.
- Parrilla (1996), Parrilla y Daniels (1998), Parrilla y Daniels (1999), Parrilla y Gallego (2001), Gallego (2002) desarrollan una línea de investigación en la que parten del apoyo a la escuela y cuestionan el desarrollo de las prácticas educativas tradicionales y de los procesos de apoyo que se producen en ellas.

La concreción de esta línea de investigación se lleva a la práctica en los Grupos de Apoyo entre Profesores, GAEPs. “Son un modelo de apoyo desarrollado desde el marco de las teorías del desarrollo organizativo, consistente en la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas” (Parrilla, 1998:15).

Estos grupos representan una alternativa de trabajo para los profesores, basada en la colaboración y las relaciones entre iguales, que a partir de sus necesidades y su problemática construyen un tipo de apoyo desde dentro de la escuela.

En el contexto español, estos grupos nacen de las necesidades detectadas entre los profesionales relacionados con el apoyo a la diversidad. “Un proyecto sentido, nacido y desarrollado desde nuestra propia realidad contextual, formativa, institucional y profesional” (Parrilla, 1998:49).

El proyecto global se articula en torno a actividades formativas propiamente dichas; dos seminarios, uno al principio y otro al final del proceso, y actividades de asesoramiento.

La actividad de evaluación final del proyecto se planteó como sigue: un año posterior al inicio del proyecto se realizó una sesión de evaluación y reflexión, de una mañana de duración, en cada uno de los centros participantes y a fin de revisar conjuntamente el proceso desarrollado y vivido por los profesores en los GAEPs. En esta reunión participaban los miembros del GAEP, tres asesores del equipo de coordinación, para garantizar el análisis del proceso.

Al finalizar las sesiones de evaluación se realizó un seminario interno de formación, evaluación y reflexión dirigido al equipo de coordinación, y cuyos objetivos fueron: el análisis y la reflexión sobre el proceso de formación, el tipo de asesoramiento desarrollado por el grupo y el diseño de nuevas actuaciones para el curso siguiente.

Se plantearon alternativas y trayectorias futuras. Se planificó la puesta en marcha de una segunda fase de GAEPs y se estructuró un proceso formativo que mantuvo las ideas básicas del anterior. “En esta nueva etapa la formación se desarrolla en sesiones trimestrales de dos días cada una. Después de cada sesión los participantes ponen en marcha en sus centros los procesos y fases trabajadas en el seminario, y se acude a la siguiente sesión con la experiencia adquirida” (Parrilla, 1997:70).

- Otra línea de investigación que podemos destacar es la de López Melero, que dice: “en el mundo de la ciencia se ha de reconceptualizar el mundo de la práctica social y de la práctica investigadora: las personas con handicap no son sólo objeto de estudio y de investigación, sino sujeto activo de cultura” (López Melero, 1993:77).

Con estas afirmaciones el autor describe parte de su pensamiento sobre la integración escolar como otra forma de entender la cultura, que dirige hacia la perspectiva de la fusión de la integración escolar y social desde una perspectiva institucional.

Este autor afirma que la escuela comprensiva, que adopta formas integradoras para la diversidad, es el germen de una sociedad democrática, pluralista y socializante (López Melero, 1993).

Así mismo dice que en un proyecto de sociedad y de hombre, para el siglo XXI, es necesario que todos los gobernantes cooperen activamente para este cambio cualitativo que supone la reorganización de los espacios sociales de acuerdo con la diversidad de las personas; así como la definición del ámbito de participación social en la vida cotidiana de las personas con handicap.

En años posteriores, siguiendo esta línea de investigación encaminada a buscar nuevas alternativas hacia una educación en consonancia con la equidad y la justicia social el autor, junto a un equipo de investigadores y colaboradores lleva a cabo un proyecto que se denomina “Estepa: una comunidad educadora”.

Es éste un proyecto que surge en el año 1998, a través de las inquietudes, sugerencias, aportaciones, preocupaciones, reflexiones y debates de un grupo de ciudadanas y de ciudadanos de Estepa formado por: familias, profesionales de la enseñanza de distintos niveles y ámbitos, los responsables de las iniciativas europeas, y un grupo de investigadores de la Universidad de Málaga (Grupo de Investigación Hum-246 de la Junta de Andalucía). Se inicia bajo el patrocinio institucional del Excmo. Ayto. de Estepa, especialmente representado por su alcalde. Todos preocupados por la necesidad de una educación en valores para la comunidad estepeña, con las miras puestas en la mejora de la justicia social y la calidad de vida de toda la ciudadanía.

Este proyecto se concibe desde el cambio educativo y desde la justicia social, teniendo como epicentro tanto las personas excepcionales como las culturas minoritarias, con el fin de que ninguna de ellas pudiera vivir sintiéndose excluida de la convivencia estepeña. Los principios característicos del proyecto son:

1. Proyecto comunitario.
2. Cooperación como principio de acción.
3. Una realidad se investiga a sí misma.
4. Agentes sociales como promotores del cambio
5. Epicentro en los principios de la cultura de la diversidad: valoración de las diferencias, lucha contra las desigualdades y búsqueda de justicia social.

La puesta en marcha se planifica con un plan de trabajo en el que se llevan a cabo “reuniones previas de negociación de todos los implicados en esta experiencia”. Se eligen los grupos responsables y las funciones de los mismos. Participan en ellos representantes de familias, del profesorado, de las distintas instituciones y el grupo de investigación. Se realiza un diagnóstico y evaluación de los estudios de casos que se elijan para la investigación desde los distintos contextos. Se elaboran “proyectos” educativos en función de la evaluación realizada en cada contexto y se ponen en marcha del Proyecto en los diferentes contextos.

“Al final de los primeros tres años que cubrían la primera fase de la investigación, se ofrecería una memoria-informe conjunto y se establecerían las vías para poner en marcha una posible segunda fase” (López Melero y otros 2002:78).

El grupo de Investigación asume diferentes responsabilidades: elaborar un documento del proyecto para debate público, prestar ayuda de orientación a los protagonistas, iniciar el proceso de transformación social e identificación de necesidades, orientar el proceso, compartir la responsabilidad con el colectivo en el camino de reflexión hacia el cambio. Este último punto comprendía una parte de contenido y otra de metodología, en los que se abordaban puntos como: "*una ciudad educadora y humanizada*".

Describiendo el comienzo de la experiencia y el fundamento de ésta en la atención a la diversidad, *la escuela Pública como comunidad de aprendizaje autónomo y de diálogo, los programas de Garantía social a la Inserción Laboral, del mundo laboral a la Autonomía y la calidad de vida*. Subrayando el compromiso con las personas excepcionales y las culturas menos favorecidas.

La metodología empleada en dicho proyecto es de corte cualitativo y acorde con la investigación acción, en el marco de la colaboración y la convivencia.

Se adoptan tres modelos prácticos diferentes: uno de formación externa, otro de formación dentro del contexto del colegio, un tercero en el que tanto los profesores de universidad como el profesorado del colegio buscan estrategias conjuntas para mejorar la práctica.

El trabajo se desarrolla también con las familias y los profesionales de los distintos programas de inserción laboral como cooparticipes del Proyecto Estepa. Esta experiencia se denominó “las familias como colaboradoras para mejorar la práctica profesional”.

A modo de conclusión, los protagonistas hacen un balance positivo de los tres años de experiencia de trabajo, que fundamentan en los cambios producidos que se han manifestado en las modificaciones de las prácticas sociales, en los sistemas de relaciones de los protagonistas y en las acciones concretas que han emergido desde los principios que sustentaron el proyecto.

- Señalamos otra línea de investigación que está representada por el Proyecto de Investigación coordinado en Sevilla por García Pastor, (2000). Es una Investigación de estudio de casos, denominada: “Proyecto Sevilla”, que forma parte de una investigación más amplia de multicasos, que es el “Proyecto Andalucía”, en el que participan también las provincias de Almería, Granada y Jaén.

El propósito del proyecto es el de “conocer las estrategias de enseñanza que emplean los profesores para, partiendo de ellas, proponer estrategias que puedan mejorar la respuesta a las necesidades de todos los alumnos”.

El proyecto está planteado en cuatro fases: selección de la muestra, preparación de agenda y del personal, estudio del contexto, estudio microetnográfico en las aulas, explicación, interpretación y propuestas de cambio.

La metodología es cualitativa con estudio de casos. La recogida de datos está basada en el análisis de documentos, inventarios y entrevistas y sus conclusiones provisionales son:

- Nuestro centro no se puede considerar especialmente problemático. No se vive un especial enfrentamiento a la LOGSE, y a su desarrollo. La reforma, aún entendiéndose razonable, se reconoce por parte del profesorado como algo impuesto.
- A pesar de lo anterior hay profesores que “huyen” de la ESO, fundamentalmente por los alumnos, por su comportamiento, especialmente por sus actitudes en clase. Esto pese a tratarse de profesores con experiencia en alumnos “difíciles” de FP.
- Se hacen patentes las dificultades, expresadas, fundamentalmente como falta de apoyo para afrontar los problemas a los que se enfrentan los profesores.
- Se alude a un exceso de papeleo y requisitos, es decir, a una mayor burocratización en el ámbito organizativo.
- En cuanto a las relaciones entre los profesores podrían caracterizarse como buenas, aunque algunos no llegarían a considerarlas amistosas.
- Entre los profesores se conforman grupos diferentes por su implicación y actitud ante las propuestas innovadoras.
- El equipo directivo se esfuerza en ir poco a poco introduciendo propuestas de cambio.

- En la estructura organizativa se palpa la gran autonomía que tienen los departamentos (estructura balcanizada) y sus efectos, en cuanto al modo en el que se toman las decisiones, para un compromiso de todos en proyectos comunes (García Pastor, 2000)

De este proyecto quedan aún fases en proceso que llevarían a profundizar en la identificación de estrategias con relación a la diversidad.

- Hacemos referencia a la investigación desarrollada por Moriñas, sobre Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado.

El propósito de esta investigación es "Describir, analizar y valorar el diseño y desarrollo de una propuesta de formación dirigida a grupos de profesores de Primaria y Secundaria basada en la colaboración y reflexión entre iguales como respuesta a la diversidad" (Moriñas, 2003:13).

La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación es cualitativa, centrada en el estudio de casos.

La propuesta de formación se basa en la flexibilidad, coherencia, equilibrio, oportunidad para aprender con y de otros, reflexión, experiencia, combinación de teoría y práctica, voluntariedad, contextualización y formas de trabajo.

El modelo de formación que plantea es mixto. Es un modelo de entrenamiento, desarrollo y mejora de enseñanza.

El contenido incluye:

1. Procesos de cambio en el centro.
2. Concepto de diversidad.
3. Procesos de apoyo en la escuela.
4. Estrategias de formación del profesorado.
5. Respuesta a la diversidad desde el centro.
6. Respuesta a la diversidad desde el aula.

La propuesta tiene una duración de al menos un curso escolar con actividades de 1,30 a 2. Las actividades se gestionan por los propios participantes y por medio de agrupamientos colaborativos en pequeños grupos.

Las actividades están referidas a cuestionarios, experiencias, análisis de material teórico, elaboración de definiciones, elaboración de indicadores.

La valoración de la propuesta formativa "en los dos estudios de caso se parte de la idea de que la propuesta formativa es relevante y provechosa para el proceso de formación" (Moriñas, 2003:831).

2.5.6.2. ALGUNAS DE LAS EXPERIENCIAS SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA.

- Hacemos brevemente mención a la experiencia llevada a cabo en el IES Blancafort y Vil-la Romana de Garriga (Pueblo situado a 40 km. de Barcelona), con alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria que presentan dificultades adaptativas y de aprendizaje, de acuerdo con los principios de atención a la diversidad de la LOGSE.

La experiencia consiste en la organización del horario escolar de un modo en el que se alterna el currículum común con talleres. En todo el proceso es fundamental la tutoría, que se considera como pilar básico de todo el proyecto. Los objetivos, se establecen en torno a:

- Contacto y colaboración con los padres.
 - Adaptación del currículum, flexibilidad según las necesidades.
 - Seguimiento individual del aprendizaje.
 - Mediación entre la familia y el centro, frente al fracaso escolar.
 - Ayuda individual a los alumnos y evaluación. (Paredes Vidiella y Comas Dosrius, 2003, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 322)
- En la provincial de Alicante se desarrolla "la atención a la diversidad en la ESO". Se trata de un trabajo de investigación que se centra en la atención a la diversidad en la ESO, analizando la problemática que su implantación está generando.

Es un trabajo de investigación, básicamente descriptivo y cualitativo, centrado en el entorno de la provincia de Alicante. La muestra comprende 48 centros públicos de educación secundaria de los que 20 estaban experimentando anticipadamente el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria.

El objetivo fundamental de la investigación es el analizar las respuestas, generales y específicas que hasta estos momentos han desarrollado los centros de secundaria de la provincia de Alicante para atender la diversidad. Sin olvidar que, en la Comunidad Valenciana, algunos centros educativos de secundaria iniciaron de forma experimental el segundo ciclo de la ESO.

Los resultados obtenidos una vez concluido el proceso investigador ofrece las siguientes conclusiones:

1. Sobre la influencia de la anticipación de la ESO en la aplicación de elementos de tratamiento de la diversidad se observa que no siempre es determinante que un centro de experimentación anticipada de la reforma o no
2. Sobre el dominio que del concepto atención a la diversidad existe entre el profesorado que anticipa o no la reforma, se observa que la diversidad se asocia generalmente con algún tipo de problemática, por exceso o defecto, alguna necesidad discente y su consiguiente intento de solución.
3. Sobre la existencia de una actitud favorable ante el tema de la atención a la diversidad en los distintos centros educativos, se observa que existía una mayor sensibilidad hacia el tratamiento

de la diversidad por parte de los equipos directivos que entre el profesorado docente en general

4. Sobre el protagonismo del profesorado orientador como dinamizador del tratamiento de la diversidad en los centros de secundaria de nuestra muestra se comprueba que sí existe una tendencia clara a ir introduciendo poco a poco esta temática desde la concepción restringida, encontrando un mayor eco en los centros con ESO.
5. En cuanto al protagonismo de los departamentos de orientación en el tema de la atención a la diversidad, digamos que en muy pocos centros existía este órgano constituido de forma preceptiva, sino que mayoritariamente su funcionalidad la asumía de forma individual el profesorado orientador.
6. De todo ello obtienen una gran conclusión general: el nivel de realización de actividades relacionadas con la atención a la diversidad en los centros de secundaria es bajo, siendo casi todas ellas sobre temas de orientación, tutoría, problemas de aprendizaje, de conducta y necesidades educativas especiales. (Daniel Álvarez y Nuria Illán, 2000: 19)

- En este apartado mencionamos la experiencia que se lleva a cabo en el IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada) con relación a la Atención a la Diversidad. Es un centro que se ha convertido en referente de la educación en la diversidad. En él la población escolar tiene un alto porcentaje de niños y niñas de cultura gitana, chicos dedicados a ayudar a sus padres en las tareas del campo desde muy

pequeños, hijos de temporeros agrarios que abandonaban estacionalmente la escuela para seguir los traslados de sus padres.

Ante la heterogeneidad del alumnado se pretende una respuesta en el instituto mediante el diseño y aplicación del Programa de Atención a la Diversidad.

La idea de la experiencia surge por parte del Claustro de Profesores del Instituto y el resto de la Comunidad Educativa, ante la necesidad de realizar actuaciones educativas lo más próximas a la práctica educativa, que dieran respuesta a las demandas que planteaba nuestro alumnado.

La coordinación permanente y el consenso entre los órganos colegiados y didácticos, donde todos los sectores han participado en la toma de decisiones en este campo con arreglo a sus competencias, han sido la clave en la pervivencia del modelo. Éste ha sido dotado de coherencia teórico-práctica y de fundamentos técnicos que podrían asegurar su continuidad en el futuro sin estar sujetos a contingencias externas.

Las fases del programa de atención a la diversidad son las siguientes:

1. Evaluación inicial del alumnado.
2. Delimitar con realismo objetivos y contenidos.
3. Estudio de las modalidades de escolarización y preparamos las adaptaciones curriculares.

4. Realización de los agrupamientos y diseño de las modalidades de intervención.
5. Criterios de evaluación.
6. Seguimiento del programa y retroalimentación.

En el Balance final, el Programa de Atención a la Diversidad ha tenido como hilo conductor el Departamento de Orientación y muy especialmente, el profesor de Apoyo a la integración como responsable de diseñar, reparar y aplicar el PAD con el apoyo decidido del Equipo Directivo.

Poco a poco se preparan programas que, con la actitud receptiva del equipo de profesores y profesoras han sido posible aplicar. (López Ocaña y Zafra Jiménez, 2003).

- Destacamos la innovación llevada a cabo por Carrión (2001), donde el autor realiza un estudio del contexto de la integración, en las etapas de infantil y primaria, explorando tanto los aspectos legales como los aspectos reales. Se plantea como hipótesis de partida: “Analizar y comprender en que medida los diferente conceptos, estrategias e instrumentos didácticos, organizativos, sin olvidar aspectos actitudinales y éticos han “calado” en los centros escolares, especialmente en los agentes profesionales responsables de su puesta en práctica”.

La investigación pretende el conocimiento de la realidad educativa ligada al proceso de la integración escolar, y plantea el trabajo en torno

a dos ejes: uno de ellos es el estudio extensivo, para la comprensión de la realidad de la integración escolar, por medio de la opinión del colectivo de profesores y profesoras que desarrollan la tarea docente en la provincia de Almería, el otro eje es el de estudio intensivo, estudio de caso, que se ha desarrollado en un colegio público de educación infantil y primaria (Carrión, 2000:168).

A través de metodología cualitativa y con estudio de casos, el autor llega a diversas conclusiones. Justifica, según su trabajo: la falta de aceptación de la integración en un sentido total, afirmando que la educación especial funciona como un subsistema dentro de los centros ordinarios. Ya que, según sus conclusiones, el currículum es único y adaptado en lo formal pero paralelo y diferente en la acción.



CAPÍTULO TRES

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

EN LA

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



INTRODUCCIÓN.

En este capítulo nos centramos en algunas ideas que fundamentan la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo del mismo desarrollamos varios puntos referentes a conceptos como: la Educación Secundaria Obligatoria, el currículum y la planificación escolar, la organización escolar para la atención a la diversidad, las necesidades educativas en la etapa a que hacemos referencia y al apoyo a las necesidades educativas en el aula ordinaria para dicha etapa.

Una de las novedades del sistema educativo diseñado en la LOGSE es la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Esta medida responde a un planteamiento profundo, ideológico y social, que tiende a universalizar la oferta educativa y tiene como finalidad evitar que tempranamente se segregue y discrimine a los alumnos socialmente.

Por tanto, la ampliación de la escolaridad encierra en sí una dimensión que trasciende los límites de la escuela para adentrarse en el ámbito social, que es el que en último término posibilita o no que la realidad educativa se acerque a los objetivos y al espíritu de la ley.

La anterior afirmación se sustenta en el hecho de que todo sistema educativo es un reflejo de la sociedad que lo suscribe, y como reflejo de dicha sociedad adquiere significado y cobra vida en función del contexto que lo diseña y lo desarrolla.

En el contexto en el que se desarrolla la reforma del sistema educativo propiciado por la LOGSE la escuela es considerada como una institución que debe dar respuesta a la demanda social del futuro.

Nuestra sociedad se entiende como una sociedad del saber en la que la educación comparte con otras instancias sociales las transmisiones de información y de los conocimientos. En tal **sentido**, la escuela adquiere una mayor relevancia en su capacidad para: ordenar dicha transmisión de forma crítica, darle un sentido personal y moral, generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, desarrollar aptitudes para perseverar en su esencia adaptándolas a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente en una línea de sociedad con valores democráticos.

En el conjunto de la reforma el centro educativo adquiere un papel primordial, como unidad contextual educativa, cuya planificación debe estar abierta al cambio, a la diversidad, al principio de comprensividad, etc. "La LOGSE ha representado una clara opción en favor de una escuela *comprensiva y abierta a la diversidad*" (Documento de la Junta de Andalucía. Atención a la diversidad 1994). Podemos decir que es una apuesta por la educación para todos, partiendo de las diferencias que conllevan cada contexto y cada persona.

"Esto supone una concepción educativa, curricular, adaptada primero a la situación concreta de cada contexto escolar y luego y sólo después, adaptada a cada aula y alumno en particular" (Parrilla, 1992:20).

Este nuevo planteamiento educativo, se refleja en el cambio experimentado en el proceso educativo, que se manifiesta entre otros aspectos en el reconocimiento de las "personas diversas", con el consiguiente reconocimiento del derecho a la educación de todos los alumnos. El camino hacia este cambio ha sido largo y los logros

conseguidos cualitativamente significativas.

Queda atrás la época en que la educación ignoraba al colectivo de personas que estuviesen "fuera de la norma". Se ha avanzado cualitativamente en el reconocimiento de aquellos derechos de la persona que le confieren valor en sí misma.

El derecho a la educación está formalmente reconocido para todas las personas al margen de la condición en que se desarrolle su existencia. Pero es cierto que, como dice López: "este colectivo de personas ha recorrido su andadura como una parte de la humanidad al margen de los normales" (López, 1993:11).

A lo largo de la historia de la educación, se han producido cambios cualitativos, que han ido configurando el concepto de integración. Podemos señalar, algunos de ellos:

- El primer reconocimiento social de la identidad del "minusválido" tiene un sentido segregador y asistencial. A mediados del siglo XX resulta determinante **para el reconocimiento** de la educabilidad de las personas con alguna "minusvalía" que Neils Bank Milkensen (1959) incorporase a la Ley Danesa el principio de Normalización. Esta idea de Normalización se extiende en América con "Wolfensberger" The principle of normalización in human services marca el comienzo del uso de la normalización, que plantea el camino de la Integración.
- A partir de los años sesenta se produjo un giro radical en la "educación especial", considerada desde este momento más como calidad de vida: "La calidad de vida supone ir más allá en nuestros

planteamientos integradores y normalizadores. La esencia de la normalización está en proporcionar a los alumnos con discapacidades un tratamiento tan normal como el resto de los individuos. Quiere decir con los mismos profesores, en las mismas escuelas, con procedimientos similares” (Verdugo, 1995:11).

Puede decirse que los cambios acaecidos en la concepción de la integración han pasado por varias fases: primero fue entendida como emplazamiento, más tarde como participación del alumno en el aula ordinaria y posteriormente como proyecto global de centro. Todos estos cambios han conducido a convertir el “Centro escolar en el eje integrador” (Parrilla, 1992:20).

Actualmente la aspiración es considerar la integración como “proyecto global de centro”, lo cual implica por parte de la Administración Educativa una mayor descentralización para ajustar la oferta educativa a las necesidades del contexto.

El cambio progresivo y a la vez radical en la concepción de la integración conlleva cambios en las estructuras organizativas y filosóficas de la institución escolar. Asimismo es necesario que paralelamente se efectúen modificaciones en el contexto en que radica la escuela. Estos cambios y modificaciones, se reflejan:

1. En la organización y estructura del centro, que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos que acuden a él; tanto en el ámbito de espacios físicos como en la propia organización del alumnado. “Ni escenarios, ni procedimiento, ni técnicas especiales: programas educativos adaptados en el escenario de la diversidad” (Parrilla, 1997:43).

2. En la filosofía, que debe ser capaz de generar pensamientos en los que todos los alumnos sean sujetos activos de educación. En sí se trata de una filosofía que propugna educación para todos, "en contra de la educación-sólo-para-unos-cuantos..." (Parrilla, 1997:41). Un pensamiento basado en el reconocimiento de la persona y de los derechos que la sociedad reconoce a todos los ciudadanos.

El avance en el concepto de integración se concreta en las propuestas de "escuelas inclusivas" que, unido a las demandas sociales exige de los sistemas educativos nuevos planteamientos fundamentados en la persona, y en su participación como miembro activo de la sociedad. Porque el derecho a la educación es un derecho universal y la educación de calidad una demanda social. Según Parrilla (2002:18): "la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc."

3.1.LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA LOGSE.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo nace en 1990 y podemos decir que el campo en que florece ha sido abonado social y políticamente con los acontecimientos históricos de los años precedentes. En ella se recogen una serie de reivindicaciones educativas, enmarcadas en un contexto socio cultural y económico propicio, ya que en nuestro país se consolida una esperada sociedad democrática.

La Constitución de 1978 establece las bases fundamentales de la Reforma Educativa y asegura lo que en la LOGSE es el fundamento de *la atención a la diversidad*. En el apartado dedicado a los ciudadanos se incluye el *derecho de todo ciudadano a la educación*, cuestión que se expresa en el artículo 19 claramente y sin merma. Este precepto por su condición de derecho fundamental implica que el Estado tiene la obligación de velar por su cumplimiento.

Ya en el preámbulo la LOGSE dice: "la extensión del derecho a la educación, a todos los ciudadanos, y el ejercicio de éste por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación" (preámbulo LOGSE pág. 20).

Así mismo, el título primero, capítulo V. se dedica a la Educación Especial, si bien, a lo largo de todo el título y en los capítulos dedicados a la Educación primaria y secundaria se mencionan medidas para la

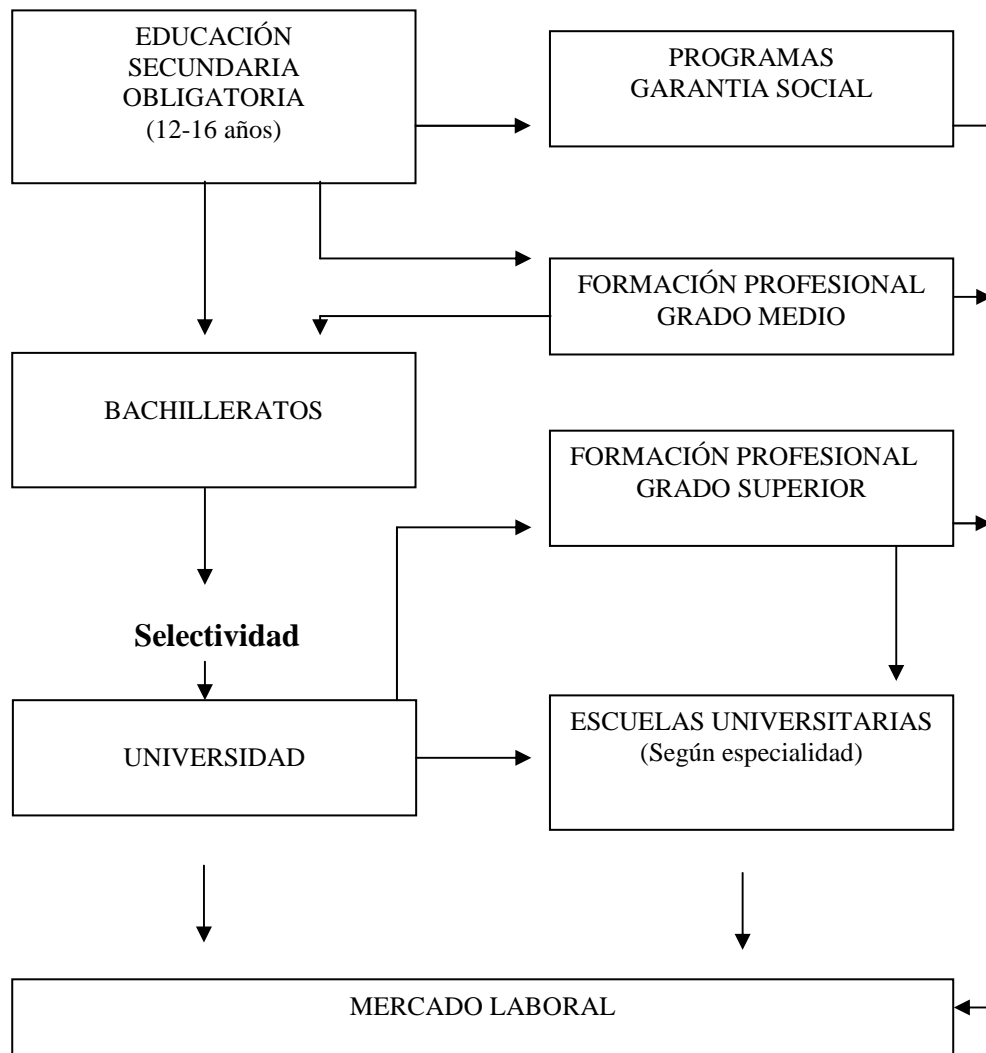
integración de las necesidades de los alumnos, como elemento necesario para establecer los objetivos educativos.

El objetivo del nuevo ordenamiento educativo se concreta así: "El objetivo primero y fundamental es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad" (preámbulo de la LOGSE). En consecuencia, la educación se supone para "TODOS".

Si el ser humano es específico, la educación que reciba debe ser igualmente diferenciada, para lograr que cada persona llegue a conformarse de acuerdo con su propia esencia. Consideramos que la educación tiene como fin la formación del alumnado. De esta forma, el sistema educativo debe asumir la obligación de arbitrar la respuesta más adecuada a las singularidades de los alumno-as.

En cada sociedad el sistema educativo esta influido por la corrientes sociales existentes, convirtiéndose en el reflejo del pensamiento y de la concepción que sobre la persona exista en dicha la sociedad. De esta forma el sistema educativo **se ordena sobre la base de la estructura** social, siendo reflejo de los valores que **componen** dicha estructura.

Estructura de la etapa de Secundaria Obligatoria en la LOGSE.



Cuadro nº 1. Estructura de la ESO en la LOGSE.

3.1.1. LA ESCUELA COMPRENSIVA DE LA ESO.

Ya hemos dicho que una de las novedades que incorpora la LOGSE es la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. La pretensión del sistema educativo con esta ampliación, es favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado. Para ello se establecen varias alternativas con el fin de que los alumnos superen la etapa, bien a través de la adaptación del currículum, bien a través de distintos itinerarios diseñados por medio de las asignaturas optativas, o en último extremo con los Programas de Garantía Social.

Sin embargo, en la práctica los alumnos no tienen siempre las mismas oportunidades. Esto se debe en unos casos a factores de tipo social, en otros a diferencias individuales de orden físico o psíquico, y en otros a carencia de recursos en el centro.

El fin del sistema educativo es conseguir que todos los ciudadanos alcancen las capacidades y contenidos básicos, razón por la cual en la etapa de secundaria obligatoria se opta por la educación comprensiva para conseguirlo.

Esta pretensión requiere una organización del currículum tal que: estructure el acceso de todos los estudiantes a la secundaria; posea un itinerario con bloques comunes; tenga itinerarios alternativos según las optativas en los últimos cursos; y contenga las medidas que se adopten por parte del centro con relación a la atención a la diversidad.

Según Marchesi, (2000:49): "La enseñanza comprensiva es una forma de organización escolar en la que se proporciona a todos los alumnos las

mismas experiencias básicas de aprendizaje y en las que se combinan los componentes académicos de la formación con los técnicos profesionales".

Por otra parte, la Educación Secundaria acoge a un colectivo de alumnos de origen heterogéneo entre los que se encuentran alumnos pertenecientes a grupos sociales en desventaja o con diferencias individuales derivadas de factores físicos o psíquicos. Todos tienen el mismo derecho a la educación y, por consiguiente, deben tener las mismas oportunidades educativas.

Por tanto, la comprensividad debe entenderse en sentido proporcional a la atención a la diversidad, ya que no podemos hablar de igualdad de oportunidades, si las condiciones de diversidad acaban convirtiéndose en diferencias excluyentes. Aceptar la diversidad implica que se deben ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos, teniendo en cuenta y partiendo de sus peculiaridades y situaciones singulares.

Otro factor de enorme importancia en la práctica educativa es la organización del aprendizaje en el aula, pues la respuesta educativa está en relación directa y será diferente según el tipo de agrupamiento adoptado en el aula. Los agrupamientos homogéneos seleccionan a los alumnos con criterios de uniformidad y contienen un trasfondo excluyente. Los agrupamientos heterogéneos son más igualitarios pero requieren mayores recursos, preparación y un trabajo diferente por parte del docente.

En opinión Marchesi, (2000:53): "estos inconvenientes del agrupamiento homogéneo y la opción por grupos heterogéneos de alumnos no puede hacer olvidar que este último modelo es más difícil, exige más recursos y necesita una buena organización del centro y unos profesores más preparados y motivados".

Cada docente aborda la educación de manera diferente y esto ocurre de manera especial en la Educación Secundaria. En esta etapa las opiniones y reacciones por parte de los docentes son variadas en función del tipo de disciplina profesional, de la forma y de la concepción que cada uno alberga con relación al proceso educativo. Para Marchesi (2000:54), se pueden esbozar varios grupos, a los que denomina: progresistas, conservadores, abrumados e inconscientes. A cada uno de ellos se les atribuyen actitudes diferentes en función de cómo afrontan la práctica educativa y de cuál es el enfoque comprensivo de la educación.

Con diferentes planteamientos, los docentes afrontan el reto de conseguir una escuela para todos, sin exclusiones, en la que la formación básica sea posible, como garante de una ciudadanía libre. Todo ello a sabiendas de que no existen respuestas "únicas", desde el momento en que las situaciones son diferentes. Cada situación singular demanda un trabajo específico en el aula, y el esfuerzo por buscar posturas que generen alternativas al problema.

Para lograr una enseñanza comprensiva, según Marchesi (2000:58) pueden señalarse algunas condiciones como las siguientes:

1. Cuidar especialmente la educación infantil y primaria. Habitualmente las soluciones se centran en la ESO, pero en esta etapa educativa ya puede ser tarde porque los alumnos pueden haber acumulado un gran retraso académico o estar totalmente desmotivados.
2. Establecer condiciones específicas para los centros que escolarizan un porcentaje importante de alumnos con riesgo de fracaso escolar: un máximo de 20 alumnos por aula en primaria y en la ESO, ampliación

de los departamentos de orientación y los gastos de funcionamiento de los centros, incorporación de trabajadores sociales para colaborar en programas de educación familiar, apoyo especial a los profesores, así como mayor tiempo disponible para la tutoría y el trabajo en equipo.

3. Elaborar un proyecto educativo y curricular que sea sensible a la diversidad del alumnado. El desarrollo de un plan de acción tutorial, la información a las familias, la oferta de materias optativas, el seguimiento de aquellos alumnos con más problemas de aprendizaje.
4. Asegurar que todos los centros sostenidos con fondos públicos se comprometan en la escolarización de los alumnos con mayores problemas o riesgos de abandono.
5. Abrir la posibilidad de que se ofrezcan en los centros dos tipos de programas de diversificación a partir del segundo ciclo de la ESO.
6. Facilitar que en el último curso de la ESO los centros puedan establecer itinerarios formativos a partir de las áreas y materias optativas.
7. Reducir el tamaño de los institutos de secundaria, especialmente de aquellos que deben atender una gran diversidad del alumnado.

Las condiciones expuestas son posibles respuestas que facilitan la labor educativa y permiten crear situaciones en las cuales todos los estudiantes tengan oportunidades educativas de acuerdo con sus posibilidades. O como resumidamente expresa Ainscow (1999:37) en la siguiente frase: "Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes".

3.1.2. ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La etapa de la adolescencia se caracteriza por el cambio biológico y psicológico que afecta a los alumnos en todo su ser. Son cambios, que en ocasiones se manifiestan por medio de conductas en las que los adolescentes se enfrentan de forma sistemática al orden y la autoridad establecida.

Este proceso que experimentan los alumnos en el ámbito personal coincide, en el sistema educativo, con la etapa de transición de la educación primaria a la Secundaria. Dicha transición representa para el alumno, una forma diferente de abordar el aprendizaje y la "cultura escolar", ya que los alumnos de primaria habituados a un entorno educativo familiar, deben adaptarse a la forma educativa de secundaria más académica y en la que el clima es más distante y menos protector.

Con el fin de poder suavizar en la medida de lo posible el proceso de transición al que están sometidos los alumnos, el centro y el profesorado tendrán en cuenta las variables mencionadas anteriormente, que reflejan los cambios que caracterizan la etapa de la ESO. Para ello Marchesi (2000: 138) sugiere dos iniciativas:

- a) "Una positiva y firme acción tutorial que oriente a los alumnos sobre lo que se pide de ellos y vele por su adaptación progresiva a los nuevos estudios".
- b) "Una mayor coordinación en las formas de enseñar de los profesores, en sus maneras de evaluar y en sus exigencias".

A los cambios mencionados sobre la edad y la etapa de la ESO hay que añadir la existencia en la sociedad de grupos de adolescentes que carecen de apoyo en su vida social y afectiva. Este hecho contribuye a que en los adolescentes que pertenecen a dichos grupos, el problema sea aún mayor.

"Todos los adolescentes son difíciles para los adultos pero aquellos de cultura liberal-democrática-individualista-consumista, más solos que la una en la sociedad urbana y con padres desbordados lo son más. Y si están obligatoriamente escolarizados, sin-sentido, mucho peor" (Muñoz, 2000:90).

La realidad a la que acabamos de aludir brevemente constituye el contexto diario del aula para el docente de Secundaria y a la cual debe dar respuesta. Dicha respuesta por su complejidad en la mayoría de los casos, excede del currículum y del ámbito académico y que requiere una gran comprensión del alumnado por parte del profesor y una mayor capacidad de empatía con ellos.

No obstante, estas situaciones a menudo son analizadas y valoradas con planteamientos parciales que propugnan soluciones también parciales y como consecuencia generan reformas que siguen lejos del verdadero centro del problema, que es la sintonía de la oferta educativa con el contexto en cuestión.

La adaptación de la educación a las necesidades del contexto requiere una respuesta holística en la que debe implicarse la sociedad en su conjunto. Ello es debido a que la sociedad ejerce una doble demanda: de formación de los alumnos como ciudadanos y la demanda de respuesta

educativa adecuada a dicha formación desde la escuela.

Desde esta perspectiva y considerando la escuela como institución social, ésta dispondrá de los mecanismos y recursos que desarrollen los principios instaurados en leyes, que deben ser garantes del "Derecho de toda persona a la educación".

3.1.3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y LA LEY DE CALIDAD. “LOCE, 10/2002, 23-12”.

Hacemos una breve referencia a la llamada “Ley de calidad” aunque el enfoque de nuestra investigación se fundamenta en el planteamiento derivado de la LOGSE.

Realizamos un breve análisis de algunos aspectos de la mencionada ley de calidad, para lo cual nos centramos en: exposición de motivos; el título preliminar, atendiendo a aspectos generales; las partes correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, contenida en el capítulo V y las referentes a la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas, contenidas en el capítulo VII.

Calidad, ¿qué calidad?

En la exposición de motivos de la ley 10/2002, se hace referencia a las necesidades sociales, sobre las cuales se justifican la “revisión, ajuste y mejora” de los sistemas educativos para adaptarlos a las nuevas exigencias y retos.

Se señala así mismo que la educación de calidad *es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea*. También se habla de *deficiencias en el sistema educativo y de elevadas tasas de abandono de la educación secundaria*.

El análisis de la educación que se realiza en dicha exposición de motivos, describe determinadas deficiencias y adolece, desde nuestro

punto de vista, de una perspectiva analítica contextual, explicativa de los datos analizados.

Las deficiencias que se citan son ciertas, aunque creemos, que se profundiza poco en las causas de ellas. Y, son las causas que lo producen las que pueden dar luz acerca de soluciones educativas integradoras y no segregadoras.

A continuación realizamos un breve análisis de los cinco ejes fundamentales sobre los que se fundamentan los principios de dicha ley de calidad.

Los ejes sobre los que se fundamenta esta ley giran sobre: valores, rendimiento, oportunidades, profesorado y autonomía de los centros. Todos ellos, entrelazados en el sistema educativo son puntos esenciales en cualquier proceso de cambio en el mismo.

No obstante sobre el matiz que dichos puntos adquieren en el planteamiento de la ley que comentamos, nos formulamos algunos interrogantes y sobre ellos hacemos algunas reflexiones.

En el primer eje se plantean los valores y la importancia de su transmisión en la escuela. Ciertamente con ello entramos en un espacio amplio e incierto, porque, no es un espacio exclusivamente escolar. El valor del esfuerzo no puede eclipsar otros valores fundamentales para la convivencia en paz y en democracia. La escuela tiene la *responsabilidad* de la transmisión de valores. Por ello le corresponde estar atenta para determinar cuáles son los valores universalmente exigibles para una vida digna en una sociedad democrática.

En este sentido, los Derechos Humanos representan un gran avance en la convivencia mundial y establecen el derecho a la educación para todos los seres humanos. Esto ha representado un paso cualitativo en la consideración de que todos los seres son susceptibles de ser educados con independencia de sus peculiaridades. A la vez que los Derechos Humanos se convierten en el marco de los valores básicos y universales.

Con relación al segundo y al tercer eje, en los que se hace referencia al rendimiento y a las oportunidades educativas que debe ofrecer el sistema educativo queremos ceñirnos a nuestro país. Para ello, podemos constatar que la constitución española de 1978 consagra el derecho a la educación de todos los ciudadanos, sin límites. Y esto representa la obligación ineludible del estado a que así sea posible y, además, la obligación de posibilitar los recursos necesarios para ello, de acuerdo con las peculiaridades de los educandos.

Ante tal situación, queremos hacer referencia al sistema educativo de la LOGSE en la que se propugna y defiende el derecho a la educación. Es un derecho que representan una adquisición histórica de los ciudadanos. Si bien, es frecuente que en la práctica hay ocasiones en las que no existen los recursos y los apoyos necesarios para ello

La escuela para todos, consagrada por la Constitución y defendida en la LOGSE implica algo más que reclutar alumnos. Porque ¿de qué sirve la ampliación del período educativo si realmente los recursos no son suficientes para su ejecución? Y al hablar de recursos nos referimos a todas las medidas necesarias y que deben acompañar a la promulgación de una ley para que ésta sea efectiva.

Esto es, ampliar la edad educativa es una conquista social, en tanto que representa que la educación obligatoria llegue a un sector más amplio de la población pero,... ¿qué ocurre si socialmente la medida no tiene respaldo institucional?...¿se está hablando realmente de igualdad de oportunidades en todos los contextos? o por el contrario la falta de recursos sigue acrecentando las diferencias y las desigualdades.

La educación *es un derecho de todos* y el estado tiene *la obligación de que este derecho se cumpla*. En este sentido la promulgación de esta nueva ley debe buscar soluciones que construyan estrategias para toda la población. Sin que en modo alguno representen algún tipo de exclusión.

La educación para todos reclama que las oportunidades sean también para todos, con independencia de las circunstancias de cada alumno.

El cuarto eje referido al profesorado nos sumerge en el espacio de los recursos del sistema educativo. Y decimos recursos por cuanto las necesidades de formación del profesorado están directamente relacionadas con los recursos disponibles, en este sentido nos preguntamos ¿cuáles son los recursos de que disponen los profesores para afrontar la heterogeneidad de alumnos que encuentran en las aulas?

Desde el punto de vista de Escudero (2001): “no vale argumentar que más escolaridad produce más fracaso”. Eso, que como dato de realidad es lamentable, como salida supone mirar hacia otro lado y no encarar la pregunta fundamental: ¿qué produce y cómo se produce el fracaso?.

Como se sabe las razones del fracaso escolar son diversas y entre otras Marchesi (2000:68), señala:

1. Explicaciones socioculturales, que sostienen que el fracaso escolar procede de la situación de desventaja social en la que se encuentran determinados grupos de alumnos.
2. La incidencia del funcionamiento del sistema educativo. Los recursos existentes (que se manifiestan en el número de alumnos en cada aula y en la presencia de profesores y servicios de apoyo), los criterios de evaluación establecidos, los programas disponibles para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con mayor problemas de aprendizaje y la formación recibida por los profesores.

Finalmente se plantea el quinto eje referido a la autonomía de los centros. La gestión de los centros es una tarea compleja por cuanto su responsabilidad es ofrecer una respuesta educativa de acuerdo con las necesidades contextuales. Posiblemente no exista una correlación entre este fin y los *buenos resultados*.

Los itinerarios en la ESO.

Estamos de acuerdo con Marchesi (2000:49) en que la enseñanza comprensiva representa: "una forma de organización escolar en la que se proporciona a todos los alumnos las mismas experiencias básicas de aprendizaje y en las que se combinan los componentes académicos de la formación con los técnico-profesionales. Supone retrasar la separación de los alumnos en ramas educativas diferentes".

Con los itinerarios propuestos en la LOCE, se pretende que los alumnos adopten decisiones disyuntivas desde el primer ciclo de secundaria obligatoria, en una edad muy temprana para tomar decisiones. Se obliga a la disyunción, que limita las posibilidades de formación. Esta

postura representa una compartimentalización del conocimiento que conduce a un aprendizaje centrado en las competencias, en vez de ofrecer un aprendizaje con un amplio abanico de posibilidades y centrado en el alumno. Con este sistema en definitiva se propugna la selección y segregación.

La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la LOCE.

Lo esencial que destacamos del planteamiento que se suscita en el capítulo VII sobre las necesidades educativas especiales es la carencia de un avance cualitativo con relación a posturas sobre tal temática.

La integración escolar cuenta con una trayectoria que forma parte de un movimiento hacia la “Escuela para todos” y escuela inclusiva que se aleja de planteamientos que segregan y tratan de homogeneizar.

El capítulo VII de la LOCE está dedicado a los alumnos con necesidades educativas específicas. En él se incluye una primera sección con dos apartados dedicados uno a los principios y otro a los recursos. A continuación en las secciones segunda, tercer y cuarta se habla de los alumnos extranjeros, de los alumnos superdotados y de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Encontramos que hay diferenciación en función del origen de las necesidades que presentan los alumnos. En dicha diferenciación se proponen alternativas específicas referidas a los tres grupos que se establecen de alumnos: extranjeros, superdotados intelectualmente y con necesidades educativas especiales.

Entendemos que la atención a la diversidad requiere atender las necesidades de los alumnos desde el currículum. Esta afirmación nos conduce a pensar en un currículum flexible y diversificado que trabaje desde la heterogeneidad. Para ello es necesario adecuar los recursos a las necesidades y aplicar los mismos principios a todos los alumnos.

Se debería dar por sentado que todos los alumnos tienen los mismos derechos y obligaciones, luego frase como la siguiente, "los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles", cuando menos es llamativa.

Queremos resaltar también la diferencia de planteamiento que establece la LOCE para los alumnos denominados superdotados intelectualmente y aquellos otros que se denominan alumnos con necesidades educativas especiales.

Tan sólo queremos resaltar en este sentido dos citas literales al respecto:

- a) Una primera referida a los alumnos superdotados: “Corresponde a las administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos” (art. 43,5).
- b) Referido a los denominados alumnos con necesidades educativas especiales: “la escolarización de alumnos con necesidades educativas

especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia”.

Desde la perspectiva de una educación para todos y en la que la diversidad, carece de sentido establecer diferencias que representan un retroceso y que legitiman la segregación y la selección. La pretensión de una educación comprensiva y en la que la singularidad represente un valor no es compatible, con atender la diferencia desde la selección y obligando al alumnado a la elección de itinerarios disyuntivos, desde niveles educativos muy elementales.

3.2.EL CURRÍCULUM Y LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR.

El avance producido en la sociedad y el reconocimiento social del "Derecho a la educación" que desarrolla la LOGSE está encaminado hacia una escuela plural y para todos.

Este planteamiento requiere la elaboración y desarrollo de un currículum flexible y abierto a la diversidad. Con estas características en la planificación de los distintos niveles de concreción curricular se articularan las medidas adecuadas para cada circunstancia diversa del aula y de los alumnos. Será un currículum para la diversidad del contexto y de los alumnos.

En esta línea señalamos que uno de los aspectos más destacables de la reforma educativa en nuestro país con la LOGSE ha sido el aumento de la capacidad de planificación y gestión educativa concedida a los centros y a los equipos docentes que lo componen. Según el art. 57 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre en el apartado uno implica, de manera explícita, a los centros educativos en la planificación del currículum:

"Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum de los niveles, etapa, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente", en el apartado dos se establece que: "la administración educativa contribuirá al desarrollo del mismo, favoreciendo la elaboración de modelos de programaciones", en el apartado cuatro: "la administración educativa fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerá y estimulará el trabajo en el equipo de profesores" (LOGSE, art. 57).

A través de la planificación del currículum se plasma la oferta educativa, según el nivel de concreción y de acuerdo con las necesidades existentes. El currículum representa un ajuste entre las necesidades y las medidas adoptadas; luego, el sentido de la planificación es el diseño y la adecuación de los contenidos del currículum a las situaciones concretas, diseñando las estrategias y la metodología adecuada a cada caso.

Cada nivel de concreción lleva implícito una reflexión sobre las necesidades detectadas con relación al qué enseñar, cuándo y cómo. Con esta reflexión se adoptan las decisiones por parte del equipo educativo. De tal forma que las propuestas curriculares y el proceso de toma de decisiones que ellas representan se concretan en la planificación educativa de cada nivel de concreción curricular. En función de la concreción curricular los agentes implicados varían, ya se trate de la administración, centro o aula.

El acto de planificar no debe considerarse como algo puntual sino como un continuo que adopta enfoques diferentes según el contexto del centro en el que se produce. Generándose, por tanto, distintos modos en la organización de los centros educativos para la toma de decisiones.

En opinión de Gairin (1996:206,s) la organización de los centros pueden definirse: "como proceso jerárquico de elección racional; participativa; racionalista limitada; funcionamiento ambiguo".

Aunque la educación no debe convertirse en una toma de decisiones de situaciones aisladas, sino en una aproximación holística y una toma de decisiones conjunta y compartidas. En este sentido, es importante articular cambios que impliquen nuevas formas para la organización, que

promuevan el compromiso, la colaboración en las escuelas y la toma de decisiones compartidas en la planificación.

Desde el punto de vista de Ainscow (1999:46) para promover el cambio escolar son necesarias algunas características como las siguientes:

- 1) El liderazgo eficaz;
- 2) El compromiso de planificación cooperativa, como vía para una actuación coordinada y que forma parte de un contexto.

Según Marcelo (1999:54), "Para O'Neil, el liderazgo compartido, a distintos niveles, es una forma positiva de caminar hacia la colaboración y hacia el desmantelamiento de estructuras jerárquicas", que deje paso a estructuras más flexibles y que hagan posible la *cooperación de los profesionales* que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La planificación es un proceso de todos los docentes con el fin de diseñar planes que den respuestas a las necesidades del contexto. La metodología de dichos planes estará apoyada en el análisis de necesidades realizado por el equipo educativo

Como dice Ainscow (2000:17) "La planificación debe ser vista como un proceso que involucra a todas las personas interesadas, mantiene a todos informados acerca de intenciones y acciones y es de carácter continuo".

Hemos señalado que la planificación corresponde al equipo educativo, que será el encargado de poner en marcha el proceso de elaboración de las propuestas educativas y para lo cual se establecen varias fases: 1º. Análisis

de necesidades; 2º. Diseño en el que se describan las posibilidades y las intenciones y opciones posibles; 3º. Estrategias o propuestas de acción.

En el apartado siguiente reflexionamos acerca de algunos conceptos e ideas sobre las respuestas educativas que se generan en los distintos ámbitos de concreción del currículum. También lo hacemos acerca de las diferentes alternativas que pueden adoptarse para que las necesidades presentes en el aula encuentren respuestas coherentes. Nuestra reflexión se realiza sobre el proceso de gestión educativa, es decir, desde la planificación curricular, en el centro y según los distintos niveles de concreción hasta llegar al alumno.

Sobre el concepto de Currículum.

El empleo del término currículum varía según las diferentes realidades a las cuales está referido. Se aplica tanto para definir situaciones como ámbitos educativos adquiriendo, según el uso concreto, distinto significado. A continuación realizamos una breve exposición de las opiniones de algunos autores sobre el tema:

Para Zabalza (1991:II) es el compendio de aquello que el alumnado debe adquirir en su etapa escolar. Sobre ello dice: "se entiende que el currículum escolar concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en edad escolar. En él se especifica el compromiso del Estado con respecto a la educación, expresado desde el punto de vista de intenciones, y también como recursos".

Desde el anterior planteamiento el currículum recogerá el marco de conocimientos necesarios para que el alumnado tenga oportunidades

educativas de acuerdo con sus singularidades. A la vez que representa el conjunto de intenciones y recursos que la administración ofrece al respecto.

En el planteamiento de Grundy (1991:19) se pone el acento en el clima del proceso educativo y sitúa el currículum en el ámbito de la cultura de la colaboración. De esta forma, se habla de la creación de condiciones para que la colaboración se produzca. "El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural". Idea que nos remite al clima que rodea el proceso educativo, y a la necesidad de crear condiciones que hagan posible una "cultura" de la colaboración.

Para Gimeno, en Stenhouse (1987:11) se valora la interrelación que se establece en el aula entre el alumno y el profesor, en tal sentido la aportación del currículum se sitúa en la línea de establecer el marco de relación en el aula. Aportando las líneas básicas en las cuales debe basarse tal relación. "El currículum es lo que determinará lo que pasa en el aula entre profesor y alumno".

Haciendo referencia al proceso educativo, desde el punto de vista de la interrelación y de comunicación de experiencias en el aula, cada teórico o estudioso del tema ha ofrecido distintas definiciones acerca de lo que se ha ido concibiendo como currículum.

Algunos autores pretenden restringir su definición a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras otros optan por incluir aspectos más amplios de la situación escolar.

Así, mientras que Johnson (1967) lo define como "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje", para Kearney y

Cood (1969) se concibe como "todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela".

Lawton (1973) habla de "un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del currículum, que restringía el uso del término al contenido impartido, hacia otra más reciente en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza/aprendizaje".

Otros autores incluyen la noción de currículum "oculto" (Jackson 1968; Ormell 1979) en el ámbito de sus definiciones. Johnson (op, cit.) prefiere limitar sus definiciones al "currículum oficial" de la escuela" (Kemmis, 1988:28).

En opinión de Medina (1995:117) el currículum es "el espacio de fundamentación, materialización y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en instituciones formativas, formales y no formales".

Stenhouse dice que los proyectos curriculares en su país intentaron apelar al juicio de los profesores y se vieron obligados a dirigirse al juicio de los administradores.

"Por consiguiente, aquí el legado se ve representado por una tensión entre el desarrollo curricular basado en la escuela asociado con la participación de los profesores conduciendo al desarrollo del personal docente; o la centralización de la prescripción curricular con la supervisión o la responsabilidad como principio subyacente del desarrollo del personal docente: cuestión de estar a la altura de la circunstancias" (Stenhouse, 1986:367).

La idea del currículum descrita por Stenhouse está relacionada con la concepción por parte del profesorado de la realidad educativa, y con su propia forma de conducirse ante ella. Partiendo de cada planteamiento educativo, el currículum se convierte en un instrumento que aporta coherencia a la toma de decisiones, instalándolo así en la práctica con ánimo de aprender, y de investigar, cada día en el aula. "La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática" (Stenhouse, 1986:17)

Al pensar en el currículum como elemento aglutinador en la planificación de la acción educativa, es necesario como hemos señalado reiteradamente que la planificación parta del contexto, como garantía de conexión con las diversidades educativas.

Por otra parte, hemos señalado también, que la labor del profesor no puede ser una labor individual sino que debe configurarse como el trabajo de un equipo que actúa en un centro concreto en el que se centra la actuación, como concreción de la respuesta de la escuela.

Sobre estos puntos Stenhouse dice: "La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del Currículum" (Stenhouse, 1986:222).

Esta línea de pensamiento sobre la labor del profesorado exige que cada profesor se comprometa con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que adopte una postura reflexiva y crítica acerca de sus acciones.

Las anteriores afirmaciones requieren actitudes de búsqueda, de innovación, de colaboración entre todos los participantes. De esta forma la toma de decisiones que se refleje en la planificación de la oferta educativa tomará el impulso necesario para promover la transformación de la práctica y de la teoría. Todo ello para que teoría y práctica se complementen y articulen la respuesta educativa adecuada a la diversidad.

3.2.1. LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS Y LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

Todo proceso de planificación educativa representa una toma de decisiones sobre cuáles han de ser los contenidos o ¿qué? enseñar; sobre ¿cuándo? enseñar (o la secuenciación de los contenidos y cómo serán tratados en las distintas etapas y cursos); sobre el ¿cómo? enseñar (o la metodología que se considera más oportuna utilizar).

De esta forma la toma de decisiones plasmada en el currículum partirá de las características del contexto para establecer el ajuste entre las metas educativas y las necesidades y con ello se desarrolla la propuesta educativa para ofrecer respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas que ello comporta.

El desarrollo del proceso de ajuste entre las necesidades y la oferta educativa se realiza mediante los diferentes niveles de concreción de las decisiones, para lograr la adaptación en cada contexto y caso.

En el establecimiento de los diferentes niveles de concreción curricular, y para la formulación de las propuestas educativas incluidas en la planificación, intervienen e influyen diversas variables, que configuran lo que llamamos genéricamente la "cultura del centro" y entre las que destacamos las siguientes:

- 1) La concepción el proceso de enseñanza-aprendizaje y del alumnado con sus diferentes estilos de aprendizaje;
- 2) El conocimiento del contexto y las necesidades que en él se plantean;

- 3) El docente, su autonomía y grado de implicación en el proceso, así como el papel que asume en él.

Dichas variables cobran importancia porque la planificación siempre se efectúa sobre pilares ideológicos y filosóficos, que son los que configuran la idea de educación, de persona y de sociedad. En función de dichas concepciones se dictan las normas e incluso las leyes. En palabras de Kemmis: "en función de la escuela que se pretenda, el significado que se da al currículum se verá profundamente afectado" (Kemmis, 1988:36-37).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto podemos decir que los contenidos del currículum tienen una relación directa con la idea de "escuela" que se pretende conseguir, y esta idea a su vez está configurada con las expectativas que la sociedad tiene sobre la escuela.

Todo lo cual refuerza la importancia del cambio en la cultura de la escuela, como dice Stenhouse "cambiar la escuela, cambiar el currículum". Porque, en la medida en que el currículum se considera como un instrumento que canaliza la planificación, el tipo de decisiones que se adoptan en él cobran especial importancia, ya que cada una de ellas, está elaborada por personas -profesores- imbuidas en un pensamiento que define el criterio que cada uno de ellos tiene sobre la escuela.

El objetivo de la concreción curricular es que, partiendo de las decisiones básicas y mínimas comunes para todos los alumnos, se adapte el currículum a las peculiaridades a fin de lograr el equilibrio necesario entre las necesidades y la oferta educativa. Siendo el centro pues, el que ha de establecer el grado de apertura del currículum. "Un currículum será más

abierto o más cerrado en función de aquello con lo que se compare y no en términos absolutos" (Martín, 1996:21).

Con todo lo anteriormente expuesto podemos decir que:

- El primer nivel de concreción curricular define las intenciones educativas generales de la Administración, tanto estatal como autonómica. En él se reflejan las expectativas institucionales con relación al proceso educativo. Esta cuestión nos introduce en el contenido del currículum y en el campo de los valores. Se debe contemplar la elaboración de un currículum abierto que a través de la participación de todos los agentes educativos y sociales se adapte a las necesidades planteadas en la escuela.

- El segundo nivel de concreción curricular establece que, en la contextualización del centro escolar, deben describirse los "rasgos compartidos del alumnado de un centro" (Documento Junta de Andalucía 1.995). Será cada centro, en el ejercicio de la autonomía que le confiere el ser el agente de concreción del currículum en su segundo nivel, el que a través de las concreciones establecidas en su Proyecto Curricular de Centro trate de adecuar este segundo nivel como vía de concreción al "aula" y al "alumno". **Corresponde** al centro educativo, y al equipo docente que lo forma, ajustar el currículum oficial a las demandas del contexto que lo configura. Esta medida se constituye en la unidad base de la atención a la diversidad. De alguna forma la credibilidad de la escuela se manifiesta en la medida en que la oferta educativa responde a la demanda del contexto.

- El tercer nivel de concreción hace referencia a la programación de aula. En éste nivel se partirá de las características del grupo aula y de cada alumno tomado de manera individual. Se trata de un nivel de concreción que requiere una planificación personalizada de acuerdo con las peculiaridades del contexto y las singularidades del alumnado que compone el grupo aula. Adaptar el currículum hasta este extremo significa la síntesis del trabajo en los niveles anteriores, la adopción progresiva de decisiones curriculares para llegar a concretar hasta al máximo la oferta educativa. O lo que es igual, adaptar las expectativas de la administración, las intenciones educativas del centro y las necesidades del aula a la *diversidad de los alumnos*. En esta labor de concreción es donde el profesor realiza una intervención directa con el alumno.

En éste último nivel de concreción se da un encuentro entre profesor y alumno a través de la acción, previamente planificada. En este sentido Martín (1996:25) dice: "la autonomía del profesorado cobra especial importancia cuando se concibe el currículum como una hipótesis de trabajo y no como algo acabado que se aplica tal y como se ha planificado".

La coherencia en la acción requiere la conexión de ésta con la planificación reflexiva, de tal forma, que partiendo de las necesidades se considere al alumnado con sus características y peculiaridades individuales y a su vez como miembros de una comunidad que comparte los rasgos comunes del contexto.

Nos referimos a un proceso en el que la toma de decisiones que representa la planificación es realizada y compartida por el equipo docente, porque como dice Gimeno "las aulas, como centro de cultura

tienen ante sí una gran labor que realizar en el momento presente y en el futuro" (Gimeno, 1976:127).

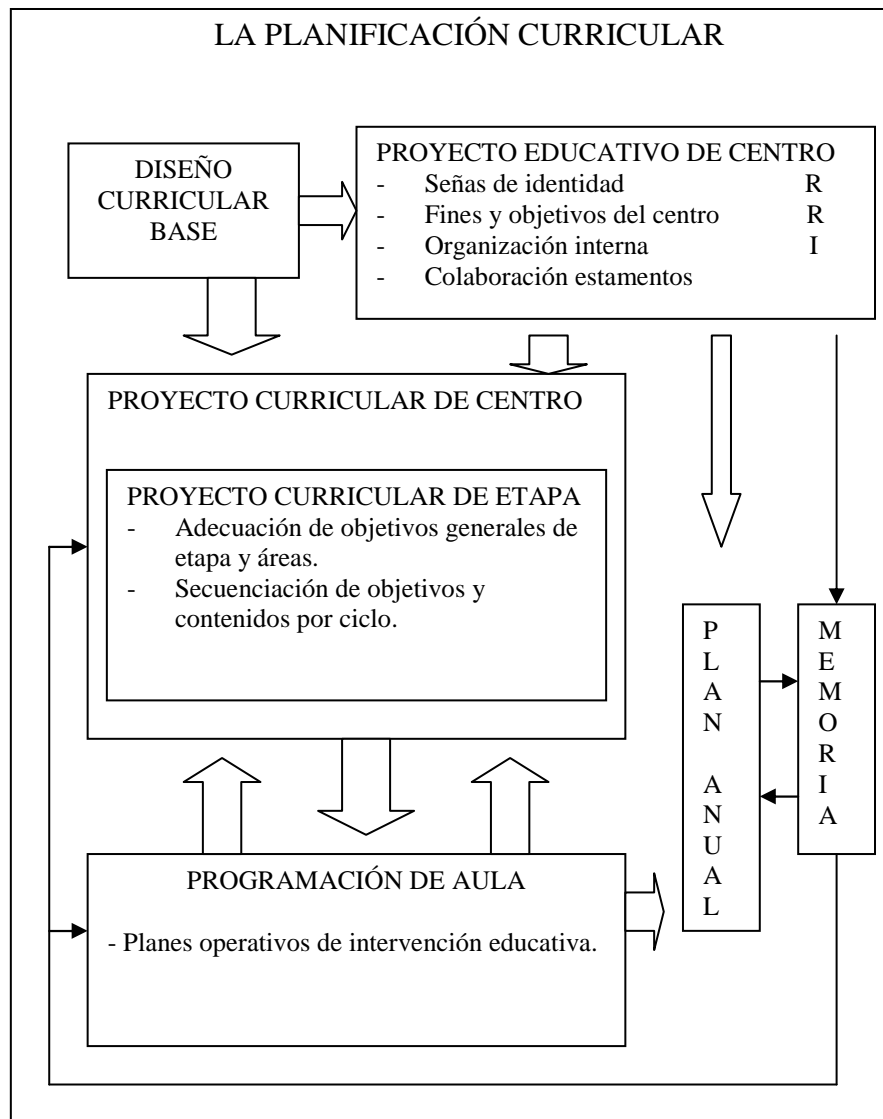
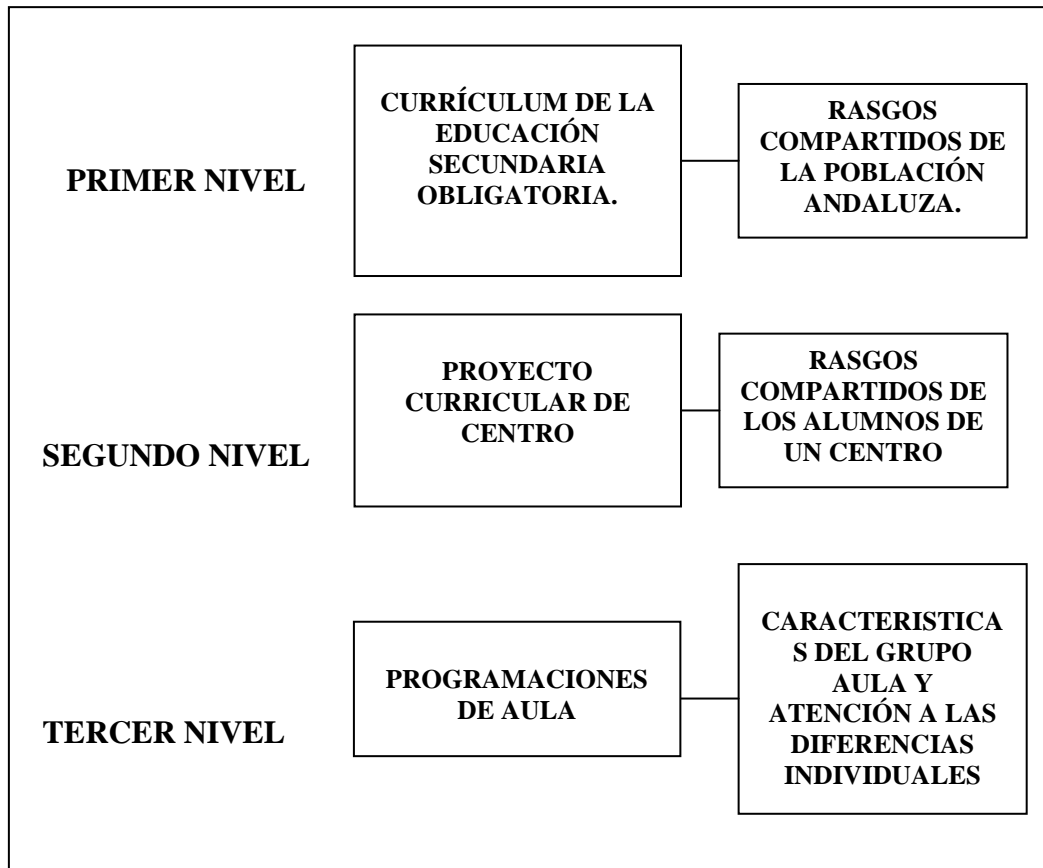


Tabla nº. 1. Esquema de la planificación curricular.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



Cuadro nº 2. Niveles de concreción curricular.

Anteriormente hemos afirmado que la educación diseñada en la LOGSE se entiende como una educación comprensiva y abierta a la diversidad. La realidad educativa sobre la que el sistema educativo pretende incidir es sustancialmente diversa según los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo.

En este sentido el currículum se entiende "como proyecto en el que se concretan las intenciones educativas de la sociedad andaluza actual" (Documento de la Junta de Andalucía, 1995) y debe partir de un diagnóstico adecuado para responder a tal realidad. El currículum debe ser abierto y flexible.

Esta concepción del currículum en sí misma constituye el primer paso de atención a la diversidad del hecho educativo, y un marco desde el cual se concretan las necesidades educativas que servirán de base para la toma de decisiones en el nivel del centro y del aula por parte de los profesores.

3.2.2. EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO COMO EJE DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.

El Centro Educativo adquiere un papel importante en la planificación educativa con la LOGSE. Como se ha expresado anteriormente, el centro es el responsable de articular el conjunto de decisiones precisas para adecuar el currículum a la diversidad del contexto en el que se encuentra asentado, como paso previo a la adecuación de cada aula y de todo el alumnado. Porque, como dice Grundy: "El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura" (Grundy, 1991:21).

El centro educativo plasma su concreción curricular por medio de su proyecto, por tanto, para que éste responda a la "cultura del Centro" cada proyecto debe estar dotado de los mecanismos necesarios para la coordinación de todas las decisiones adoptadas en el contexto del mismo.

Dicho contexto varía sustancialmente de un centro a otro. Al currículum, pues, se le asigna la función de responder en su nivel de concreción a las necesidades reales planteadas en el contexto específico de cada centro escolar.

Los Centros educativos, haciendo uso de la autonomía pedagógica que les asigna la LOGSE, elaboraran su propio Proyecto de Centro, realizando así por medio de sus profesores la "oferta pedagógica" que concreta y desarrolla las prescripciones contenidas en los Decretos de Enseñanza de la Administración educativa para las distintas etapas educativas. Con esta medida se articulan de un modo "coherente y coordinado" el conjunto de decisiones que un centro y su equipo docente adoptan para favorecer

adecuadamente el desarrollo del alumnado.

Es a través del Proyecto Curricular (en adelante PC) como los centros hacen uso de la capacidad de planificación y gestión concedida en la LOGSE. "Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente" (Art. 57. LOGSE).

Cada centro plasmará en su planificación las finalidades y sus pretensiones educativas. De acuerdo con su propia fisonomía, gestionará y organizará el desarrollo de las acciones oportunas que deberá llevar a cabo. En el Proyecto Curricular de Centro la planificación expresará la totalidad de las decisiones adoptadas y que vienen a definir la concreción del currículum en la propia práctica de la comunidad escolar.

El P.C. constituye, pues, *el primer nivel de adaptación de las prescripciones curriculares establecidas por la administración a un contexto preciso, apareciendo así, por tanto, el primer instrumento de que dispone el docente para una educación en la diversidad*, tanto de los centros como del alumnado.

- COMPONENTES DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

El Proyecto Curricular de Centro debe ser un documento en el que se reflejen con amplitud las propuestas educativas del centro docente. Su conjunto debe constituir una estructura coordinada de propuestas globales de acción educativa en distintos aspectos: currículum, organización, evaluación, formación.

Debe servir como marco de referencia para la toma de decisiones ante las acciones que han de emprenderse a lo largo del proceso educativo, en su adaptación al medio en el que se desarrolla. De tal forma que es el Centro, con todos los componentes del equipo educativo, el que articula las medidas exactas de actuación en cada momento.

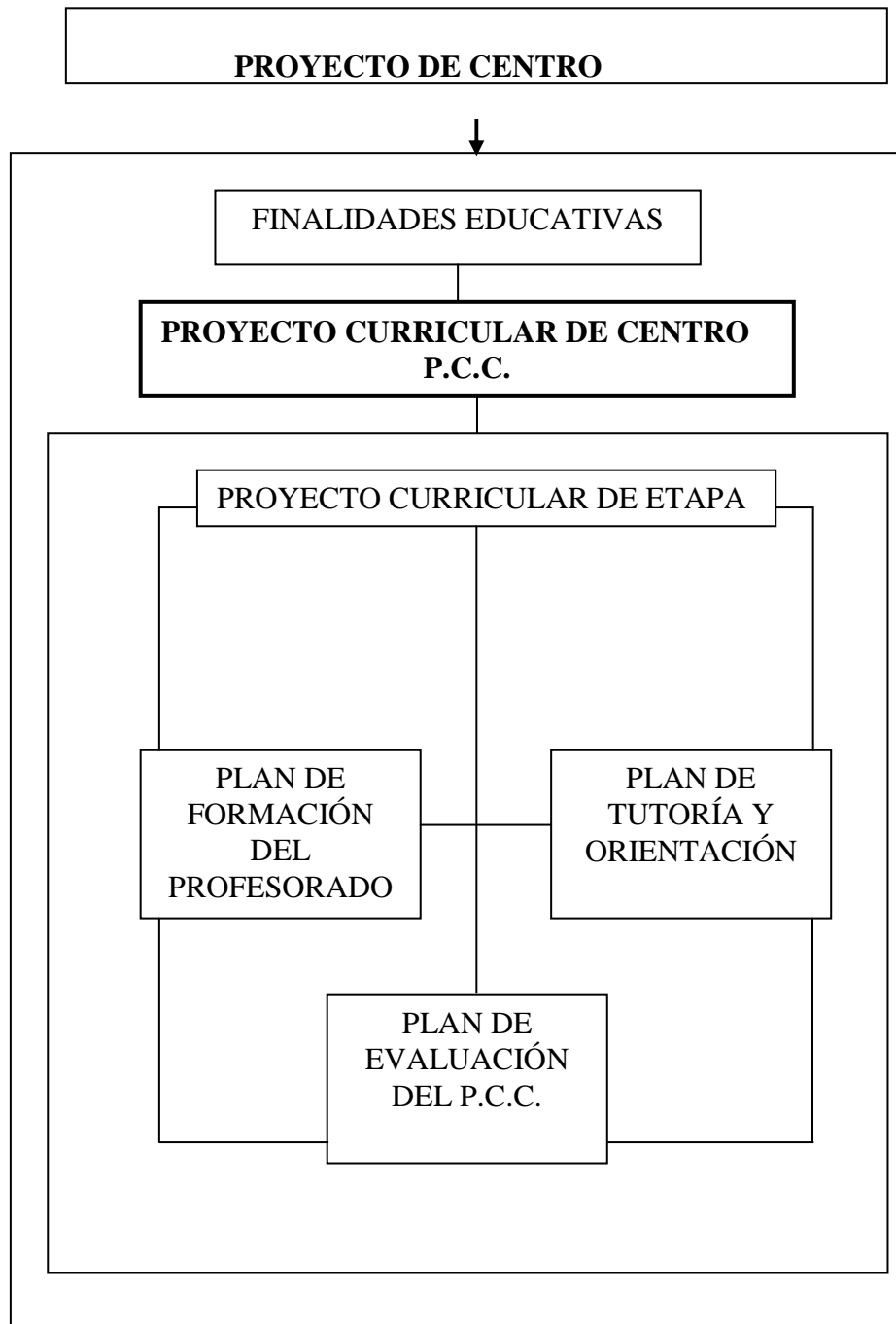
El fin es que cada medida adoptada en cualquiera de las partes del proyecto curricular de centro tenga una repercusión e influencia en el conjunto de la planificación. Toda acción en el marco de este planteamiento requiere que las medidas estén coordinadas y sean adoptadas con coherencia en su totalidad.

Los elementos que componen el P.C. son los siguientes:

- 1) Proyecto curricular de etapa;
- 2) Plan de acción tutorial y orientación;
- 3) Plan de formación del profesorado;
- 4) Plan de evaluación el proyecto curricular de centro.

Las características que debe reunir cada uno de ellos se esquematizan en la tabla siguiente, siendo explicadas con detalle en los apartados siguientes de este punto. El esquema del proyecto curricular de centro es el siguiente:

ELEMENTOS DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO



Cuadro nº 3. Elementos del Proyecto Curricular de Centro.

1. El Proyecto curricular de etapa (PCE):

El Proyecto Curricular de Etapa sirve de base a la acción educativa desarrollada en un centro en cada etapa educativa. Constituye la concreción del de las decisiones curriculares que adopta el equipo docente de una etapa educativa, que partiendo de las necesidades halladas en el contexto concreta el diseño establecido por la administración en cada etapa. Dotará de coherencia la actuación didáctica de cada uno de los ciclos y áreas que la componen.

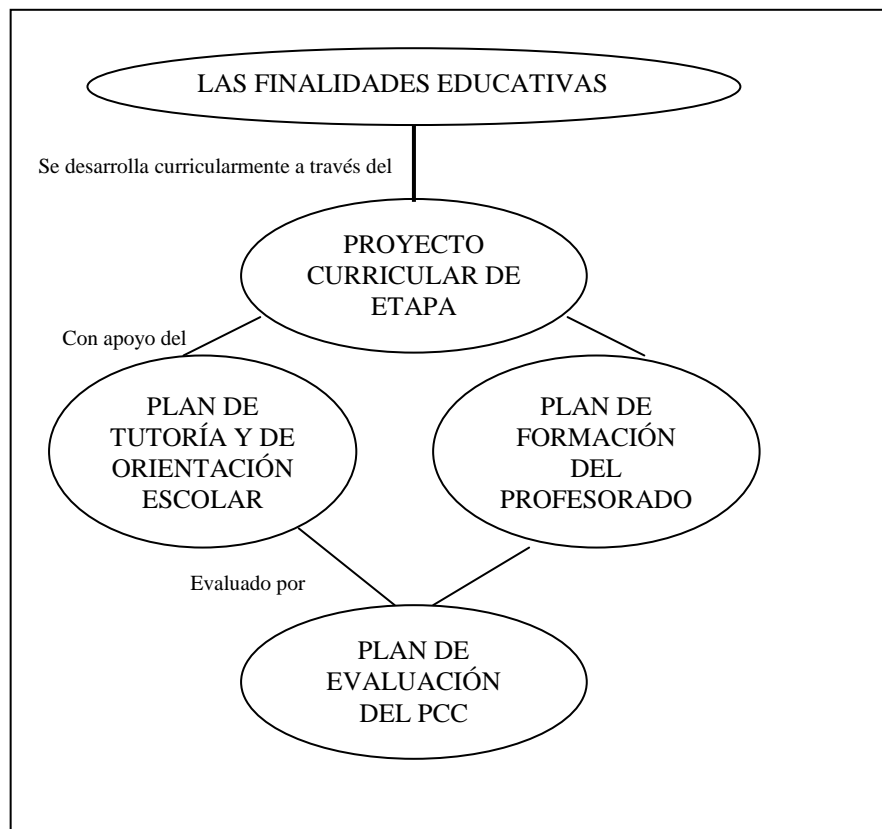
En este sentido, podemos decir que el objetivo fundamental que se persigue es concretar las intenciones generales de los decretos de enseñanza de la Administración y expresar la concreción curricular que lleva a cabo un determinado equipo docente.

La finalidad del proyecto curricular de etapa es la de dotar de coherencia a la actuación didáctica de cada uno de los ciclos que componen la etapa, logrando que las decisiones correspondientes a cada uno de los ciclos estén en coordinación con los que siguen o con los anteriores.

El proyecto curricular de centro está en estrecha relación con el tipo de acción educativa llevada a cabo con los alumnos, a lo largo de los ciclos que componen la etapa.

Por una parte el PCE nace para ofrecer coherencia en los dos ciclos, pero por otra deberá estar sometido a las revisiones necesarias producidas, como consecuencia de las evaluaciones en el proceso educativo de los alumnos.

El Proyecto curricular de etapa deberá mantener las mismas líneas generales para todos los alumnos. Su estructura en el P.C. la resumimos en el siguiente cuadro:



Cuadro nº 4. Estructura del Proyecto Curricular de Etapa en el P.C.

- Los objetivos.

En las concreciones de los objetivos generales de cada etapa, éstos deben ser entendidos como "capacidades básicas" que los alumnos necesitan y deben desarrollar en esa etapa, de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven. El fin es que los objetivos adoptados se ajusten lo más exactamente posible a las necesidades existentes.

Esta tarea exige, por parte del docente, que antes de establecer los objetivos, **tenga** un conocimiento del contexto que le permita llevar a cabo un análisis de las necesidades. Tras el conocimiento de las necesidades, se adoptarán las medidas oportunas, las cuales configurarán la oferta educativa del centro. Esta labor requiere la colaboración del equipo docente **que**, según las características y exigencias del contexto, establecerá el orden en las prioridades del trabajo a seguir.

La concreción de los objetivos generales de cada una de las áreas deberá constituir un eslabón para el desarrollo y consecución de los objetivos generales de ciclo y etapa. Es necesario, **para ello**, que los equipos docentes concreten dichos objetivos según su contexto. En esta labor debe procurarse que las áreas no se conviertan en campos más o menos independientes de decisión curricular, procurando para ello que los objetivos de cada área formen parte del conjunto de los objetivos y fines del centro.

El equipo técnico de coordinación pedagógica asegurará la coherencia y coordinación de los distintos niveles de formulación, de fines y objetivos generales realizados en el centro, para que las distintas disciplinas guarden relación entre sí.

De esta manera los objetivos deben ser formulados y reformulados, organizados en función de las prioridades que se deseen establecer, ampliados y minimizados.

Los objetivos generales de ciclo deben tener la necesaria correspondencia con los objetivos generales de etapa. Una de las recomendaciones sobre los objetivos de etapa y ciclo es procurar que los objetivos de ciclo no se conviertan en objetivos de carácter terminal o en barreras selectivas.

- Los contenidos.

Para establecer los contenidos es necesario realizar previamente un análisis pormenorizado de las características del contexto, *ya que las capacidades a desarrollar pueden estar en función de los contenidos que se deseen desarrollar*. Puede ocurrir que si los contenidos tienen una complejidad superior a la que puede aplicarse en ese momento y a las características contextuales, y no se adoptan las medidas previas necesarias, *es posible que se llegue a confundir capacidades con falta de madurez para el desarrollo de determinados procesos de aprendizaje y sobre algunas áreas en concreto*.

"Es necesario señalar que la propuesta de contenidos debe basarse en una selección cuantitativa y cualitativa de aquellos conocimientos que son relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta selección es más necesaria que nunca, en función de la complejidad y la extensión del saber acumulado y organizado en distintos campos disciplinares, que constituye el bagaje cultural de la sociedad actual" (Anexo I, Decreto Enseñanzas Educación Secundaria Obligatoria, Junta de Andalucía).

Los equipos educativos de los centros son los responsables de la selección, organización y secuenciación de los contenidos de acuerdo con los objetivos de etapa, área, y ciclo.

Por otra parte los contenidos nos remiten al qué enseñar, o qué es lo que realmente podemos plantear como contenido en la clase; cuáles son los referentes para seleccionar los contenidos idóneos.

Según el documento guía para la elaboración del P.C.C. de la Junta de Andalucía (1993), deben regirse por los siguientes criterios:

- 1) Atención al desarrollo cognoscitivo del adolescente.
- 2) Conexión con sus intereses y necesidades.
- 3) Potencialidad explicativa.
- 4) Relevancia social
- 5) Representatividad con respecto a las disciplinas científicas de referencia.

En la organización de los contenidos los equipos educativos deben tener en cuenta: 1º) la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2º) la atención a los planteamientos interdisciplinares. Por lo que es preciso que en la enseñanza secundaria se tomen en consideración la etapa anterior, y se establezca la organización de los contenidos de forma analítica, teniendo al mismo tiempo en cuenta la capacidad de "aprehensión", desarrollada y la que los alumnos puedan desarrollar.

Señalamos algunas consideraciones necesarias para la comprensión del planteamiento interdisciplinar de la etapa como son:

- Primero: recordar que el marco para organizar la etapa es el área y no la disciplina;
- Segundo: tener presente los contenidos transversales del currículum. Ello para la organización de los contenidos de las distintas áreas, en torno a determinadas unidades didácticas de carácter multidisciplinar o interdisciplinar.

La junta de Andalucía (1993:29) propone los siguientes criterios para la organización de los contenidos:

1. Representatividad. Para lo cual es necesario que exista una representación entre los criterios del equipo educativo y la estructura del conocimiento que se proponga desde la disciplina de referencia.
2. Significatividad psicológica. De forma que los contenidos del conocimiento se estructuren de acuerdo con la capacidad de "estructurar el conocimiento que poseen los alumnos a estas edades".
3. Relevancia social y cultural. Que implica que la organización propuesta debe permitir abordar temas y problemas de especial interés, en función de las peculiaridades contextuales en que el centro está inscrito.

4. Funcionalidad didáctica. La propuesta debe ser útil para diseñar diferentes tipos de unidades didácticas que estén relacionadas con otras disciplinas.
5. Potencialidad vertebradora. Tal y como se organicen los contenidos, debe procurarse que la propuesta facilite la integración de los contenidos en los apartados de las áreas correspondientes.

Como la secuenciación de los contenidos es una labor que recae en el equipo docente, éste debe mantener la coordinación oportuna en los ciclos para que las decisiones adoptadas sirvan de cohesión en las actuaciones educativas de la etapa.

"El ciclo es la unidad temporal que organiza la enseñanza durante toda la educación obligatoria. Y lo es porque permite una planificación de la enseñanza en períodos que, al ser más amplios que el curso, admiten ritmos de aprendizaje diferente ya que hay más tiempo para poder alcanzar los objetivos marcados" (La autonomía de los centros M.E.C. 1992).

Señalamos algunos criterios precisos para la secuenciación de los contenidos:

- a. Pertinencia, con relación al desarrollo de los alumnos. Establecer la distancia entre los que son capaces de hacer y lo que a través de los contenidos se trata de enseñarles.
- b. Coherencia, con la lógica de las disciplinas que tratan de enseñarse. Comprender la lógica de la disciplina y tratar de hacer comprensibles las secuencias de desarrollo de lo que quiere enseñarse.

- c. Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos y que se establezcan partiendo de las ideas previas y de las experiencias de los alumnos, y encontrando puntos de conexión tratar de que puedan ir construyendo su conocimiento.
- d. Prioridad de un tipo de contenidos para organizar la secuencia, de forma que partiendo de un tipo de contenidos se puede secuenciar y organizar los demás en torno a éste.
- e. Delimitación e ideas-eje. Para que partiendo de un eje de desarrollo se organice el resto de las secuencias.
- f. Continuidad y progresión. Para que todos los contenidos secuenciados tengan continuidad a lo largo de las áreas, ello implica establecer continuidad, a lo largo de los diferentes niveles educativos, y la actitud de retomar cada nuevo proceso en el lugar donde se quedó el anterior.
- g. Equilibrio, porque una vez establecidas las secuencias de contenidos y tomando como referencia los objetivos generales y de área, deben plantearse si realmente los contenidos trabajados cubren todos los aspectos (Junta de Andalucía, documento P.C.C. 1993:33).

- **La metodología.**

La metodología según la normativa constituye: "el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores" (Decreto 106/92 de enseñanza secundaria, Junta Andalucía, anexo I).

Ésta adquiere importancia para el desarrollo de los objetivos y de los contenidos, hasta el punto de que la metodología utilizada puede estar en la base de las decisiones y acuerdos en el área, ciclo y curso.

El tipo de metodología empleada está a su vez enlazada con: las relaciones de comunicación, los medios didácticos y la organización escolar.

2. *El plan de acción tutorial y orientación.*

En este apartado ofrecemos una breve referencia ya que este punto lo desarrollamos con más amplitud en el capítulo cuarto de esta primera parte teórica, en el punto 3.4.

El *Plan de Acción Tutorial y Orientación Educativa* forma parte del Proyecto de Centro. Su estructura consta de: 1. Plan de Acción Tutorial; 2. Plan de Orientación vocacional y profesional; 3. Plan de Atención a la diversidad.

Según se recoge en el documento de la Junta de Andalucía hemos de destacar que: "El objetivo primordial del Plan de Tutoría y Orientación del centro es facilitar la ayuda pedagógica que permita el mejor ajuste entre la oferta educativa y las necesidades reales de la situación o el individuo" (Junta de Andalucía 1993:55).

3. *Plan de formación del profesorado.*

Desde el punto de vista de la normativa, la formación del profesorado es una cuestión ineludible y constituye una condición para la educación de calidad.

"La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las administraciones educativas" (Preámbulo de la LOGSE) y el (Plan Andaluz de formación del profesorado, Decreto 164/1992 de 8 de septiembre

Pero, además, la labor del profesorado se desarrolla en una sociedad que demanda respuestas adecuadas a situaciones diversas. Por esta razón la formación del mismo requiere una constante revisión y puesta al día.

De acuerdo con el anterior planteamiento los centros educativos deberán aportar como parte de su oferta educativa las intenciones referentes a la formación de los docentes que lo integran.

Dicha oferta de intenciones estará en será el preámbulo de las actividades planificadas en el proyecto educativo y expresadas a través del proyecto curricular de centro.

"La formación de los profesores para dar una respuesta adecuada a las demandas que surgen de la integración escolar, es evidentemente cuestionada. Y por ello surgen propuestas encaminadas a la formación en servicio" (Parrilla, 1992:54).

El contenido del Plan de formación del profesorado comprenderá las intenciones de actuación del centro con relación a la formación necesaria para poder ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades del contexto en el que el profesor desarrolla su labor docente.

4. Plan de evaluación del Proyecto curricular de centro.

Es una parte del P.C.C. que debe contener los mecanismos de control de los diferentes elementos que componen el Proyecto Curricular de Centro.

Asimismo debe constituirse en un punto de reflexión sobre la realidad con el fin de planificar futuras actuaciones.

Representa una revisión de los objetivos generales del centro y de los procesos de toma de decisiones llevados a cabo para las concreciones curriculares. Dicha revisión se efectuará por medio de los diferentes elementos que componen el P.C.C. como son: Proyecto Curricular de etapa, plan de acción tutorial, etc. La evaluación tendrá como referente las finalidades de cada una de las partes del P.C.C y de los objetivos establecidos en cada una de ellas.

Por tanto, los criterios de evaluación del P.C.C. se especificarán en función de los objetivos que se han considerado prioritarios en cada elemento que lo compone. Del mismo modo se definirán claramente cuáles han sido las medidas y decisiones que con respecto a ellos se adoptaron y el criterio para la validez del procedimiento.

Así, la determinación de los instrumentos de evaluación debe ajustarse a la realidad de la práctica, intentando que la evaluación efectuada sea válida para decisiones posteriores y que forme parte del proceso general de planificación del centro. Para ello es preciso, como hemos mencionado, partir de los objetivos anteriormente establecidos, de las estrategias para conseguirlos, y de las actividades llevadas a cabo.

Para este fin los instrumentos que se pueden utilizar son varios:

1. Hojas de registro,
2. Formularios,
3. Encuestas,
4. Diarios de actividades, etc., los cuales se complementarán con actas y registros de reuniones en las que se adopten decisiones.

Todos estos instrumentos, de forma organizada, pueden constituir un material que ofrezca información coherente del desarrollo de la práctica y permita la reflexión y análisis de la misma.

La elaboración del Plan de evaluación del P.C.C. incluirá al menos los siguientes apartados:

- 1) Reflexión y análisis previo de los aspectos prioritarios que se derivan de las finalidades educativas del centro.
- 2) Selección de los aspectos que han de ser evaluados en cada elemento del P.C.C., en función del análisis realizado.
- 3) Formulación de criterios de evaluación internos, relativos a cada elemento del P.C.C. y el grado de coherencia e integración.
- 4) Elección y elaboración de recursos y técnicas de evaluación, adecuados a cada momento del proceso, evaluación formativa y sumativa.
- 5) Decisiones relativas a los órganos o personas implicados en el proceso de evaluación, definiendo funciones y responsabilidades.

- 6) Propuesta a la administración educativa de aspectos que han de ser considerados en los programas de evaluación que llevará adelante la misma (Junta de Andalucía, P.C.C. 1993).

El proceso de evaluación debe ajustarse a las necesidades del centro siguiendo los pasos que se han llevado a cabo en el desarrollo de las actuaciones educativas. En primer lugar se partirá de la evaluación inicial del contexto del centro, posteriormente se analizarán las medidas que se han adoptado a través de los distintos mecanismos de concreción del currículum y las estrategias puestas en práctica. Todo ello ofrece un marco efectivo para evaluar y replantear los trabajos anteriores. El replanteamiento puede llevar a introducir novedades en la toma de decisiones como fruto de la reflexión y de la aportación de todo el equipo educativo. La evaluación debe representar un proceso de retroalimentación en la planificación y puesta en práctica del proyecto educativo.

3.3.ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En el desarrollo del proceso escolar el centro es el escenario educativo en el cual conviven los alumnos con los profesores, y desde el cual se oferta y organiza el currículum.

Giné (1995:6) afirma citando a Ainscow que “El problema en el marco de una escuela comprensiva radica en encontrar vías de organización de los centros y de las aulas, de manera que todos los alumnos logren el éxito en sus estudios”. Dicho planteamiento significa que el centro debe constituirse como elemento vitalizador de la acción educativa.

La interacción de toda la comunidad educativa en el marco del centro resulta clave para el proceso educativo. Para ello, según Escudero, los centros: “Como organizaciones socialmente instituidas para la educación, deben hacerse cargo de la reconstrucción social, cooperativa, reflexiva y crítica de lo que hacen y las funciones educativas y sociales que cumplen y debieran cumplir en el seno de una sociedad democrática” (Escudero, 1994:48).

La organización del centro educativo refleja la relación entre sus miembros. Estas relaciones se desarrollan con connotaciones diferenciadas que dan lugar a una “cultura” peculiar. De tal modo que todo proceso de cambio educativo está entroncado con dicha cultura.

La cultura del centro generalmente define el modo de desenvolverse de los profesionales que lo integran en lo referente a los aspectos

ideológicos o de contenidos: valores, creencias, costumbres, modos asumidos, etc., y en los aspectos formales de cómo se concreta la práctica educativa.

Para Porras (1998:231), la cultura del centro se define mediante dos factores, que son los contenidos y la forma.

Porras, (1998:231) citando a Hargreaves afirma que la forma puede ser más importante que el contenido. La forma se refiere a las estructuras de relaciones y de asociación entre los miembros de una cultura. Con relación a esta concepción de la forma se pueden identificar cinco tipos posibles de organización, que son las siguientes:

- a. individualismo, cuando el profesorado trabaja en aislamiento físico o psíquico,
- b. balcanización, cuando el profesorado está dividido en subgrupos territoriales y “tribus”, persiguiendo objetivos diferentes, y a menudo contrapuestos,
- c. cultura colaborativa, cuando los profesores se ofrecen mutua ayuda positiva, apoyo y asesoramiento, al mismo tiempo que trabajan y plantean conjuntamente proyectos compartidos,
- d. colegialidad forzada, cuando la colaboración esta dispuesta administrativamente a través de intervenciones específicas de gestión tales como el entrenamiento entre iguales y las reuniones formales, y
- e. mosaico móvil, caracterizado por la flexibilidad y capacidad da adaptación, por la colaboración, orientada hacia la resolución de

problemas y por su capacidad para dar respuestas rápidas a cambios acelerados y poco previsibles.

En sí la importancia de la cultura del centro, tanto en la forma como en el contenido, radica en su capacidad para estructurar la práctica educativa.

Con anterioridad nos hemos referido a la escuela, y lo hemos hecho como "realidad social" a la que se le suele asignar socialmente unas funciones desde el punto de vista educativo. Considerando a la escuela como institución social y educativa, ésta tiene una organización que le confiere atribuciones para responder a los fines que se le asigna como institución "educativa".

En opinión de Gairín (1996:102) puede hablarse de la escuela como "organización" dados sus atributos entre los que pueden destacarse:

1. Fines, objetivos y propósitos, que orientan la actividad.
2. Grupo de personas con relaciones interpersonales ordenadas.
3. Realización de funciones y actuaciones que tiendan a la conclusión de unos fines determinados.
4. Búsqueda de eficacia y racionalidad.

Ineludiblemente, la escuela lleva consigo una organización en la que adquiere un papel importante el profesorado. La importancia del papel docente se debe a que el desarrollo de las funciones y actividades

docentes son fundamentales para poner en marcha y conseguir los fines propuestos por la educación.

La actividad educativa necesaria para conseguir los objetivos educativos definidos se produce por y entre personas y tiene lugar en un contexto que es el centro. En el centro interactúan: fines, objetivos, metas; personas y su relación; recursos materiales, estructuras, etc., todo ello integrado en el funcionamiento y estructura que le confiere ser una unidad contextual y educativa.

Según Gairín (1996:25), las características que dan sentido a la organización de las instituciones educativas, consideradas como una actividad integradora son:

- Interrelación de elementos diversos (materiales, personales, etc.).
- Totalidad aditiva e integradora.
- Instrumentalización respecto a una meta o fin.
- Control constante o evaluación.
- Dinamismo intra, entre y extra coordinador entre los diferentes elementos.
- Sentido de aplicabilidad, adecuación a la realidad.
- Continuidad en el tiempo.

La organización de la escuela constituye un sistema complejo. Para conocerlo es preciso identificar los elementos que la componen y conocer cómo se interrelacionan entre ellos. Todos juntos actúan como un "sistema", luego en la medida en que se modifique alguno de los elementos del sistema cambian y se modifican todos los demás elementos.

Los centros escolares en tanto que tienen carácter de organización, poseen unos rasgos peculiares, que según el criterio de Gairín, (1996:103) son los siguientes:

- 1) Indefinición de metas: El centro escolar como organización recibe sus objetivos de aquellos que la sociedad le encarga; objetivos que son variados, todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir.
- 2) Naturaleza de las metas: De gran complejidad, y cuya identificación es de esencia educativa y de carácter no competitivo.
- 3) Ambigüedad de tecnología: la tecnología adquiere el valor del uso que se le asigne y el resultado óptimo que pueda adquirir.
- 4) Falta de preparación técnica: no puede existir un único modelo de profesor, debido a la naturaleza compleja de la realidad escolar.
- 5) Debilidad del sistema: algunos autores asignan a la escuela características de debilidad en cuanto a su estructura.
- 6) Vulnerabilidad: debido a que la escuela forma parte de un contexto más amplio, del cual recibe influencia.

Estas características acerca del carácter de la organización adoptan una configuración diferente en cada centro y nos llevan a reflexionar sobre los siguientes puntos:

- Modelo de organización y de dirección del centro, tiene gran importancia en el desarrollo de los procesos que puedan facilitar una "cultura" para la diversidad ya que determinará el perfil de la oferta educativa.
- Autonomía limitada, que a veces otorga obligaciones sin transferir recursos y criterios de autoridad.
- Inestabilidad del personal, al depender en algunos contextos de adscripciones externas.
- Recursos externos, más dependientes de decisiones políticas que de las necesidades internas.
- Falta de tiempo para la gestión.
- Inexistencia de controles.

3.3.1. LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO PARA UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD.

Con anterioridad hemos reflexionado sobre la importancia que reviste la organización del centro escolar en el proceso educativo, ya que la interrelación entre sus miembros es un hecho ineludible.

Destacamos, para ello, la importancia que adquiere la "participación" de los componentes del centro en el hecho educativo. Los docentes, a través de su participación, tienen la oportunidad de gestionar de manera estructurada y sistemática la elaboración del Proyecto Curricular, en el que se plasmará la oferta educativa del centro.

"Es de tendencia sistémica, pero haciendo hincapié en la articulación de estructuras y subsistemas a través del modelo participativo de elaboración y gestión mediante proyectos" Alvarez, (1996:332).

El modelo participativo y complejo, refrendando por la normativa de la LOGSE, se sustenta en estructuras ideológicas sobre la educación y sus componentes, sobre el cómo llevar a cabo la gestión necesaria.

Este punto sobre la gestión, al que hacemos referencia, está en relación directa con el estilo de dirección que, según Gairín, puede ser: a) situacional, o referido a un perfil de líder que se adapta a las situaciones concretas y que puede adoptar actitudes de dirigir, construir, apoyar, delegar; b) estilo de liderazgo compartido (Gairín 1996:325).

El estilo de liderazgo compartido quizás sea el estilo más cercano al que pretende la legislación vigente, que habla de "equipo directivo". Este

estilo está próximo a la concepción de Metcafe y Rechards (1987), citado en Alvarez (1996), para los cuales la función de dirigir consiste en actuar en un sistema de dos binomios: Procedimientos-resultados, estabilidad-cambio y que actúan en los ámbitos siguientes: gestión administrativa, organización ejecutiva, interacción e innovación.

3.3.2. CULTURA DEL CENTRO PARA EL CAMBIO.

En puntos anteriores hemos destacado la importancia que adquiere en el centro educativo las relaciones entre sus miembros, hasta el extremo de que se habla de culturas específicas.

Los procesos de cambio en el centro están ligados a cambios en la cultura, que definen las relaciones y el trabajo de los miembros que lo integran. Según Marcelo, "en la comprensión de las escuelas, la cultura profesional representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás" (Marcelo, 1999:51).

Para Marcelo (1999), los cambios en la escuela y en la sociedad actual están "sustentados por una cultura", que representa por una parte la "descripción" de cómo opera la organización, y por otra parte la "normativa" o forma de operar "aceptada" por los miembros que componen la organización.

Según Marcelo (1999:52), citando a Torminton y Weughman (1989) se pueden destacar dos dimensiones de la cultura: la primera estaría referida al grado de autonomía del profesorado, autonomía-control; y la segunda al grado en que se comparen las prioridades, consenso-conflicto. El modo en cómo se interrelacionan estas dimensiones en mayor o menor grado da lugar a "una tensión que se resuelve en algunas características que definen la cultura de cada escuela" (Marcelo, 1999:52).

Según este mismo autor se definen tres características como "esencia" de la cultura que facilitan la mejora de la escuela:

- 1) Alta calidad del liderazgo y la dirección de la escuela. Entendiendo el liderazgo como una misión compartida.
- 2) Foco sobre el aprendizaje de los alumnos, lo cual requiere una visión compartida de la escuela por todos los miembros que la componen.
- 3) Ser una organización del aprendizaje.

Estas características representan la actitud positiva y abierta de todos los profesionales que trabajan en el centro hacia nuevas formas de aprender, tales que, permitan la apertura a las formas de gestión y organización necesarias para que la escuela se adapte a las necesidades que demanda la diversidad en las aulas.

La práctica que requiere la escuela de la diversidad necesita de un cambio en la organización de la escuela para que ésta responda a las necesidades del momento, con las miras puestas en una sociedad que propugne unos valores democráticos y plurales.

3.3.3. EL CENTRO ESCOLAR. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.

La adopción por parte de los centros de estrategias de actuación está directamente en relación con el proceso de planificación. Este proceso debe ser de colaboración entre los docentes y encaminado a la toma de decisiones sobre las condiciones del centro y las medidas a adoptar.

Según Gairín (1996:398) en el proceso de atención a la diversidad deben tenerse en cuenta varios puntos, como los siguientes:

- a) Vinculación con el proceso de planificación,
- b) Relación con el contexto de actuación,
- c) Vinculación con un proceso reflexivo,
- d) Conexión con la dinámica racional.

Siempre teniendo en cuenta que las estrategias adoptadas en los centros pueden ser "estructurales y operativas" (Gairín, 1996:408).

El centro es el núcleo desde el cual se deben establecer y coordinar todas las medidas pertinentes encaminadas a ofrecer una respuesta educativa de calidad, con lo cual éste se constituye en eje central para las decisiones. Según Martín (1996:30) el centro se constituye "en la unidad base de la atención real a la diversidad".

Todo ello porque las medidas de atención a la diversidad comienzan con la planificación, con la "responsabilidad" compartida y asumida por el equipo educativo al completo. Desde la comisión pedagógica del centro, en los equipos docentes, grupos de tutorías, departamentos, se trabaja para que la planificación sea el resultado de la gestión conjunta de todos los docentes. Es pues, el funcionamiento de todo el equipo el que facilita las condiciones necesarias, por medio de su estructura y de su organización.

Puede decirse que para el desarrollo de las tareas educativas son necesarias una estructura y una organización del centro que lo hagan posible. Esta estructura debe estar avalada por una organización colegiada que permita que todo el equipo trabaje en un proyecto común en el que todos los docentes compaginen autonomía y consenso en sus decisiones.

Hay veces en que, para conseguir que la organización sea compatible con una respuesta educativa de calidad, son necesarios cambios que afectan a la organización y a la cultura del centro. Los cambios para conseguir una estructura adecuada deben sustentarse básicamente sobre los recursos materiales y humanos suficientes para adoptar las medidas necesarias en la organización de horarios, espacios, etc.

En este sentido: "El centro escolar cuando se encuentra dotado de los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar un proyecto educativo, oferta educativa, es el espacio donde se ha de dar respuesta a la diversidad de alumnos que acuden al mismo" (López Melero, M. 1993:44).

Con relación a los medios necesarios para lograr que el centro ofrezca la respuesta educativa adecuada, pueden señalarse los siguientes:

a) Personales: profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, miembros de

equipo psicopedagógico, etc.

- b) Ambientales: mobiliario, instrumentos técnicos, equipamientos adecuados facilitadores;
- c) Y sobre todo la dotación de infraestructura necesarias para acoger a todos los alumnos, condiciones de accesibilidad.

Partiendo de la existencia de la organización escolar adecuada y con la estructura que responda a las necesidades exigidas, es preceptivo la elaboración del currículum, que estará basado en tres principios fundamentales:

1. Flexibilidad en la concepción espacio-temporal y en los contenidos.
2. Trabajo simultáneo, cooperativo y participativo.
3. Acomodación a las necesidades desde comienzo del curso escolar (Illán, 1997:235)

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, podemos decir que los recursos y estrategias del centro para responder a la diversidad estarán basados en tres pilares fundamentales: la estructura, la organización, y la planificación del currículum.

Sobre estos pilares básicos, el centro articulará las medidas necesarias para que la respuesta a la diversidad responda a la variedad de situaciones que presentan los alumnos en las aulas.

Las medidas que adopta el centro escolar para responder a la diversidad, cobran peculiaridades diferentes según los casos. Se distinguen las de carácter general y las que adoptan un carácter específico, toda vez que el objetivo del currículum del centro es ajustar la oferta educativa con las necesidades. En tal sentido el proceso educativo cobra eficacia en la medida en que la respuesta curricular se ajuste a las necesidades y los alumnos gozan de las condiciones necesarias y satisfactorias en el aula.

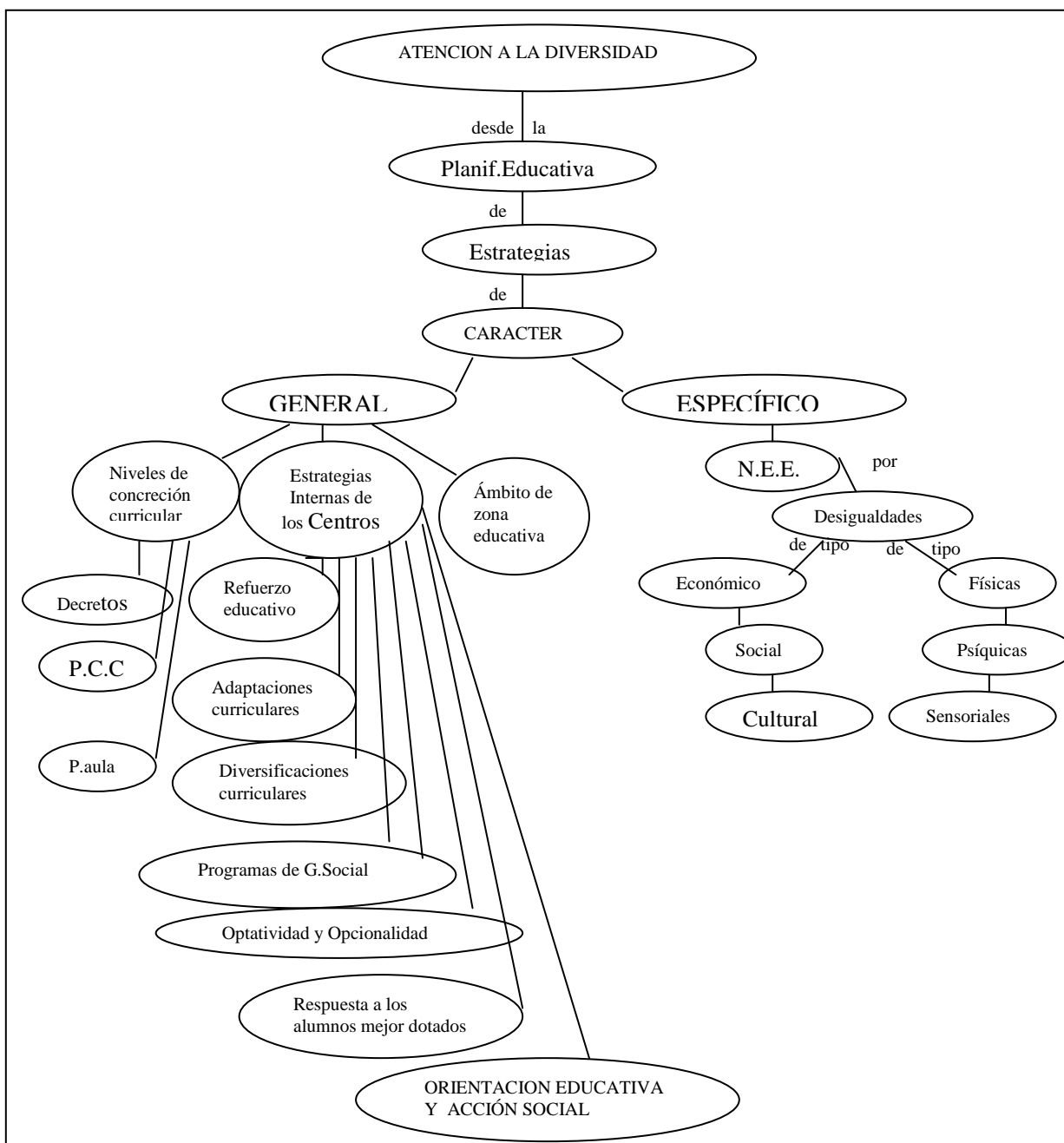
Según Martín (1996:39), "puede afirmarse que la atención a la diversidad tiene el doble carácter de actividad educativa preventiva de las dificultades de aprendizaje y de respuesta a la misma".

Existen medidas que pueden adoptarse desde el centro de manera implícita a través de los distintos órganos y departamentos existentes en el mismo, porque:

"La atención a la diversidad no se refiere sólo a la atención del alumnado problemático, sino que requiere considerar a la totalidad del alumnado. Esto supone que ha de contemplarse de forma explícita la atención a la diversidad en el proyecto de centro, tanto en los componentes propiamente curriculares como en los componentes organizativos" (Documento de atención a la diversidad, Junta de Andalucía, 1995).

La atención a la diversidad reviste una doble dimensión: institucional y de práctica. Esta última puede ser bien preventiva o de intervención, y en consecuencia las medidas que se adopten deben partir del currículum. Pero han de ser los docentes, con el análisis del contexto, los que adecúen lo más posible el currículum a la realidad concreta a través de los diferentes niveles de concreción curricular.

Dentro de este proceso de adaptación del currículum a las necesidades, el centro dispone de distintas posibilidades, según expresamos en el cuadro siguiente:



Cuadro nº. 5. Atención a la diversidad. Recursos desde el currículum.

3.3.3.1. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR, COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En este mismo capítulo, y en puntos anteriores, hemos reflexionado acerca del currículum y de los diferentes niveles de concreción; sobre la importancia del centro educativo en el proceso de concreción del currículum y en la adaptación a la realidad; así como sobre la concreción de cada nivel curricular y su sentido de adaptar las intenciones educativas al contexto de las aulas y de los alumnos.

Ciertamente, la planificación curricular del centro se concreta por medio de la elaboración del proyecto curricular. Ello requiere por parte de los docentes que intervienen en la planificación, que a través de los diferentes elementos que componen el P.C.C. especifiquen los objetivos y los contenidos de las diferentes etapas y áreas. Dichos objetivos y contenidos en su adaptación a las necesidades llegarán hasta el nivel del aula, por medio de la elaboración de las programaciones.

Por todo lo anteriormente expuesto podemos decir que las medidas de atención a la diversidad se adoptan a través de la planificación educativa y por medio del proceso que ésta requiere para la concreción curricular.

No obstante, vamos a reseñar a continuación algunas de las estrategias o medidas que pueden adoptarse desde el centro y desde el currículum para atender la pluralidad de necesidades que se presentan en el aula.

3.3.3.2. ESTRATEGIAS INTERNAS DE LOS CENTROS DE CARÁCTER CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Para atender a la diversidad, los centros pueden adoptar diferentes estrategias. Unas son de *carácter general* y están referidas a la concreción curricular en la planificación de la oferta educativa. Una vez que estas medidas no han sido suficientes, el centro dispone de otras *medidas de carácter específico*, según hemos especificado en el cuadro nº 5.

Vamos a señalar algunas medidas de carácter general o estrategias internas de los centros para atender a la diversidad, como son las siguientes:

- Refuerzo educativo.
 - Adaptaciones curriculares.
 - Diversificación.
 - Programas de garantía social.
 - Optatividad y opcionalidad
 - Respuesta educativa a alumnos mejor dotados.
 - Orientación educativa y acción tutorial.
-
- **Refuerzo educativo.**

Esta medida es una estrategia docente dirigida a satisfacer las necesidades educativas que de modo puntual y esporádico presente algún alumno o grupo en su proceso de aprendizaje. Tienen como objetivo complementar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos previstos, y puede dirigirse bien a generar en los alumnos la motivación

necesaria para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje; bien a reforzar en el alumno los logros que experimenta en su evolución. Hay que destacar su carácter esporádico y puntual en su aplicación. "En general se caracteriza por ayudar a determinados alumnos y alumnas a seguir progresando en los aprendizajes de la etapa, y por plantearse toda vez que los profesores han desarrollado otras ayudas que se han revelado como insuficientes" (Martín, 1996:48). Es una decisión del equipo docente que valorará la conveniencia de su desarrollo según el alumno lo precise en determinada área, o áreas. Para esta medidas, al igual que otras, será preciso una evaluación.

- **Adaptaciones curriculares.**

Como su nombre indica se trata de una adaptación del currículum y su nivel de significación depende de la necesidad.

"La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum para dar respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículum y/o en los mismos elementos que lo constituyen" (Orden, 13-7-94. BOJA 126).

Esta concepción de adaptación curricular forma parte de la concepción educativa para la diversidad. Requiere una adaptación de la oferta educativa a la realidad en la que se produce la educación.

Aunque se encuentran definiciones sobre el tema, con matices diferentes, todas ellas poseen elementos comunes, que podemos resumir en una frase de Parrilla (1992:112), como "Movimiento de *Adaptación de la*

enseñanza".

Es un proceso que hace referencia, como indica la autora, a la necesidad de adecuar la "enseñanza" a las características de los "alumnos" y que debe llevarse a cabo en el medio normal en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por sus cualidades, las adaptaciones curriculares constituyen uno de los mecanismos que el centro debe prever, para garantizar la atención adecuada a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y cuya actuación debe establecerse desde el currículum.

Según Ortega, (1989), las adaptaciones curriculares son: estrategias de adecuación del currículum general a las necesidades de los alumnos; acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades, contextos y posibilidades de los alumnos en un centro escolar. A través de la adaptación se pone en marcha un proceso por el cual se identifican y establecen las decisiones oportunas para resolver los problemas de aprendizaje de determinados alumnos.

Según Martín (1996:91), adaptación curricular es: "Todo planteamiento curricular diseñado para un grupo de alumnos o bien para un alumno concreto con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas especiales, determinadas mediante una evaluación psicopedagógica previa y en la que se hacen explícitos los ajustes realizados en los diferentes elementos curriculares".

Siendo así que, por medio de la adaptación del currículum, se pretende atender la situación concreta de cada alumno, dado que una vez detectadas las dificultades de aprendizaje se establecerá una programación

específica con mayor o menor grado de modificación de las áreas curriculares afectadas.

En opinión de Martín (1996) las adaptaciones curriculares tienen una serie de rasgos, que deben ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones y que son los siguientes:

- a) Deben formar parte de un continuo, de manera que aunque se trate de una medida puntual del alumno, formará parte del total y continuo proceso de manera que se conecte lo puntual y aislado con lo permanente, significativo y duradero.
- b) Las adaptaciones son relativas: quiere esto decir que dependen del contexto, de las distintas respuestas que el centro tenga planificadas en los distintos niveles. Si la planificación del currículum ha contemplado la diversidad de situaciones; si se ha realizado una adecuación desde el centro educativo al contexto y todo ello se ha ido plasmando en los distintos niveles de concreción., resulta mucho más fácil y eficaz tomar medidas a nivel de alumnos concretos
- c) Deben ser acordadas en un proceso riguroso y sistemático de toma de decisiones. En el sentido de que las alternativas que se contemplen deben partir del análisis y evaluación del centro, de la familia y del alumno, a fin de que la toma de decisiones adoptada sea la más conveniente y oportuna para el caso.
- d) Deben estar sometidas a revisión, mediante evaluación continua que permita adoptar las medidas tanto de modificación como de ampliación o supresión de dichas medidas.

Existen distintos tipos de adaptaciones curriculares que, según las características del contexto y de los alumnos, se adoptarán de acuerdo con los distintos niveles de concreción, bien sea en el Proyecto curricular de centro: proyecto curricular de etapa o de ciclo; bien en una programación de aula; o bien en la adaptación curricular individualizada en el caso de un alumno concreto

A su vez, las adaptaciones curriculares pueden adoptar distintos grados de significación. Desarrolladas a lo largo de un continuo pueden oscilar desde lo poco significativo a lo muy significativo. Por lo cual podemos distinguir diferentes tipos según el significado:

1. Adaptaciones curriculares poco significativas:

Se consideran poco significativas las adaptaciones realizadas con relación a los elementos de acceso al currículum, necesarias para permitir a los alumnos el desarrollo de las capacidades que exigen los objetivos generales de la etapa. Este tipo de adaptaciones llevan consigo "la organización de los recursos humanos, distribución de espacios, disposición del aula, equipamientos y recursos didácticos, horarios y agrupamientos de los alumnos, empleo de programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico, habilidades sociales...) o métodos de comunicación alternativa (Blis, Braille, Cued Speech, Bimodal...)". (Orden 13-7-94. BOJA 126).

Este tipo de adaptación curricular requiere la modificación oportuna de los elementos necesarios para la consecución de los objetivos educativos.

Se trata de modificar la infraestructura física, adecuando los espacios a las necesidades, de adecuar los elementos humanos y la formación del personal a las necesidades existentes. En fin, se establecerán las modificaciones necesarias para posibilitar la disponibilidad de los recursos, para la aplicación de técnicas y medidas científicas adecuadas. El objetivo con este tipo de adaptación es el facilitar los elementos materiales necesarios para la puesta en práctica de determinadas técnicas, aprovechando el avance científico, los medios de comunicación y los soportes existentes disponibles para su utilización didáctica.

En este tipo de adaptaciones pueden colaborar los profesionales y equipos de orientación del centro y de la zona. Son decididas por el tutor y el equipo educativo. Como hemos expuesto anteriormente, afectan a elementos del currículum tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos, que siguen siendo los mismos del grupo de referencia en el que se encuentra el alumno.

Los trámites necesarios para este tipo de adaptaciones son realizados por el tutor y/o el equipo docente, sin que tenga que trascender el ámbito del centro.

En este tipo de adaptaciones se atenderá al alumno en su contexto habitual, por sus mismos profesores, con la colaboración, en su caso, de otros profesionales del centro (profesores especialista, de apoyo, orientador...) o de la zona (servicio de inspección y equipos de apoyo externo) (BOJA, 126:10160).

2. Adaptaciones curriculares significativas.

Este tipo de adaptaciones se refiere a aquellas en las que se afectan los elementos básicos del Proyecto Curricular de Etapa o Ciclo: objetivos educativos, metodología, contenidos y evaluación. "Son aquellas que implican la supresión de objetivos generales y contenidos nucleares o fundamentales de algunas áreas y la modificación de los correspondientes criterios de evaluación" (Tratamiento a la Diversidad, Junta de Andalucía, 1995:35).

En la educación Secundaria, atendiendo a lo que establecen los artículos 16 y 17 del decreto 106/1992, podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum, dirigidas a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones tienen un carácter excepcional, por lo cual deben constituir una estrategia rigurosa, controlada y participativa.

Para Martín (1996:92), son adaptaciones que pueden definirse como:

"Adaptaciones significativas, en cuyo caso es posible que haya que dar prioridad a unos objetivos o contenidos posponiendo otros, bien de manera transitoria, o de forma permanente. En todo momento habrá de priorizarse aquella medida que permita un avance en el aprendizaje, para lo cual habrá que hacer uso de los objetivos necesarios aunque pertenezcan a otra etapa, si resultan necesarios para ofrecer una respuesta educativa adecuada" (Martín, 1996:92).

La elaboración de las adaptaciones curriculares, tal y como venimos exponiendo, debe responder a un proceso de toma de decisiones del centro, con lo cual en la planificación del proyecto curricular deben figurar los

criterios establecidos por el claustro de profesores para atender a la diversidad.

Martín (1996:93), citando a C. López Sepúlveda (1992) dice que pueden formularse los siguientes principios o criterios que sirven de base en la elaboración de las adaptaciones curriculares:

- a) El referente ha de ser el currículum ordinario, establecido para el grupo de alumnos. Y será la evolución del alumno la que determine las expectativas sobre la adquisición de habilidades por parte de los alumnos.
- b) Partir de una evaluación amplia del alumno y del contexto. Cuestión que creemos de gran importancia, para tener un conocimiento amplio de cuáles son las circunstancias que rodean el aprendizaje y el proceso en el que se produce.
- c) Efectuar las adaptaciones con el menor grado posible de significatividad. Lo cual implica adoptar previamente las medidas oportunas desde las instancias del centro y atendiendo los niveles de concreción de tal forma que sean el centro, el aula y finalmente el alumno los elementos que se tengan en cuenta en la adaptación.
- d) Efectuar las adaptaciones atendiendo a los principios de realidad y de éxito. En la medida en que las actividades resulten exitosas para el alumno irá adquiriendo confianza en posteriores progresos.
- e) Aplicar el artículo 37,4 de la LOGSE, favoreciendo la participación de padres y tutores.

f) Todas las decisiones deben ser recogidas en un documento.

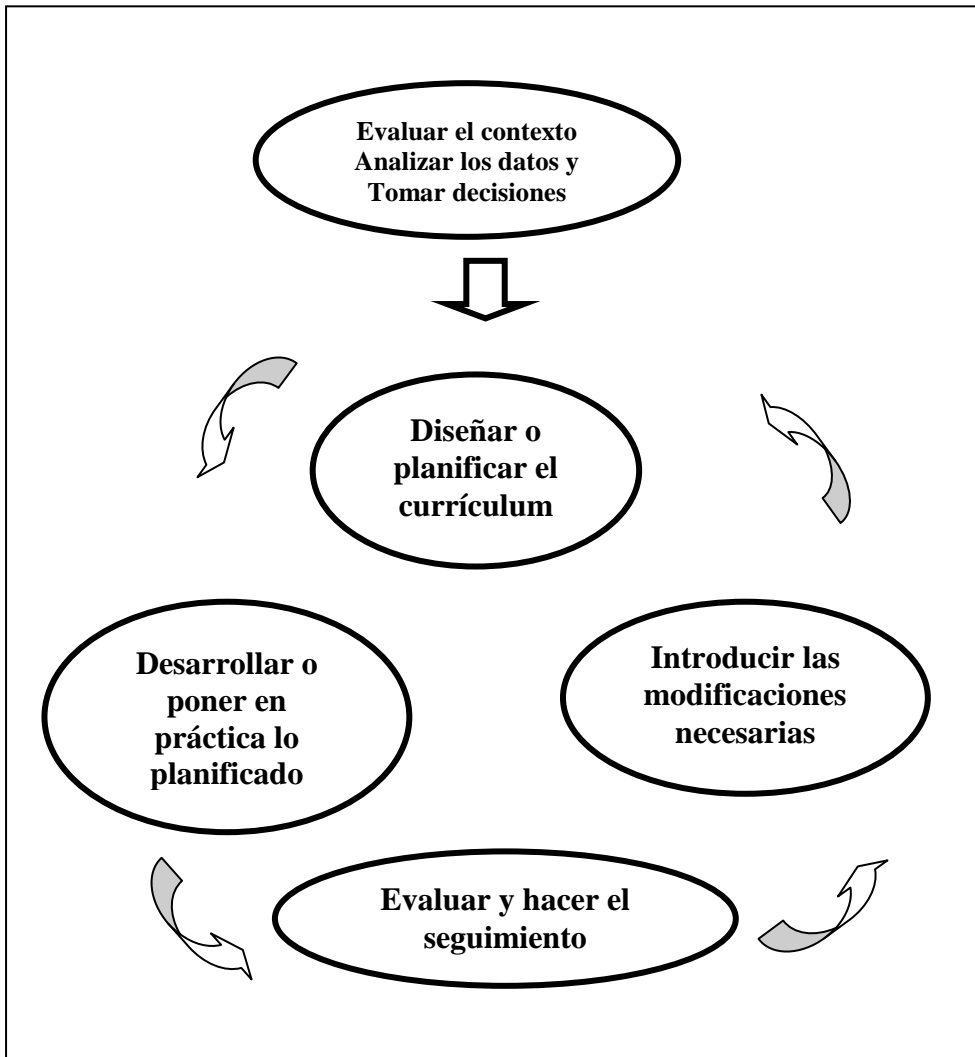
Estos principios son coincidentes con los que establece la orden de 13 de julio del 94, de la Junta de Andalucía, a la que hemos hecho referencia con anterioridad que establece:

1. Se elaborará un documento, con los datos del alumno, informe y valoración de las competencias curriculares, determinación del currículum adaptado, seguimiento de la adaptación y recursos.
2. El diseño de la adaptación curricular individualizada significativa recae sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabajan con el niño.
3. Las adaptaciones curriculares individualizadas significativas deberán ser supervisadas y aprobadas por la administración educativa de acuerdo con un proceso en el que se incluye:
 - Evaluación inicial, con reunión de la información necesaria.
 - Decisión del centro, con los profesionales que intervienen con el niño sobre la conveniencia o no de la adaptación.
 - Elaboración por los profesionales anteriormente citados.
 - Informe del servicio de zona.
 - Información sobre la adaptación a la familia, y sugerencias por su parte si las hubiera.

- Tendrán una duración mínima de un ciclo educativo de la etapa en la que está escolarizado el alumno, para poder valorar posteriormente los resultados.

Los pasos de una Adaptación Curricular significativa son los que resumimos en el siguiente esquema:

PASOS A DAR PARA LA ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM



Cuadro nº 6. Pasos para la adaptación del currículum.

Los pasos a seguir en la elaboración de una adaptación curricular han de seguir los puntos siguientes, esquematizados en el cuadro nº 6:

1. Evaluar el contexto y analizar los datos referentes al alumno con relación a: escolarización anterior, historia personal y social, nivel de competencias con respecto a las áreas curriculares, modo de aprendizaje, actitudes ante el aprendizaje; sobre el contexto inmediato, tratando de expresar cómo se enseña, datos familiares relevantes, clima del aula; sobre el contexto amplio organización y clima del centro, entorno social para la toma de decisiones.
2. Diseñar o planificar. Sobre los datos recopilados se adoptan las necesarias modificaciones de forma que se busquen cuáles son las pautas a seguir en el proceso de aprendizaje del alumno. Todo ello de acuerdo con el currículum ordinario y teniendo en cuenta las competencias curriculares que posee el alumno.
3. Llevar a la práctica las decisiones adoptadas, y que estarán reflejadas en una programación individual del alumnado.
4. Hacer un seguimiento y evaluar los propósitos que se han expresado en la programación,
5. Introducir las modificaciones necesarias, suprimir o ampliar las medidas adoptadas para nuevas decisiones que afecten a la planificación.

- **Diversificación.**

Las adaptaciones curriculares significativas a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior tienen un carácter excepcional y requieren unas condiciones, un seguimiento y control riguroso para la toma de decisiones.

No obstante lo anterior, es posible que aún no sea suficiente para cubrir las necesidades de los alumnos y para conseguir que superen los objetivos previstos en la etapa para acceder a la titulación correspondiente a través del currículum ordinario. En este caso existen mecanismos que el decreto 106/92 de 9 de junio de la Junta de Andalucía, desarrollando lo establecido en el artículo 23,1 de la LOGSE, contempla como vía extrema y última: la *diversificación curricular*.

Se trata de un procedimiento de emergencia al que se debe acudir con carácter excepcional y cuando se hayan agotado todos los mecanismos de atención a la diversidad a que hemos hecho referencia en los apartados anteriores.

Es una medida cuya adopción debe estar plenamente justificada y debe estar basada en la hipótesis de que sea la única salida razonable para los alumnos que quieren obtener la titulación correspondiente a la etapa y no obstante, no pueden acceder a ella por medio del currículum ordinario.

En la diversificación como vía extrema, se trata de realizar una reorganización global del currículum de la ESO con el fin de brindar a los alumnos la adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa.

El procedimiento pretende garantizar la formación básica que caracteriza la enseñanza obligatoria en su fase terminal y, por lo mismo, se mantiene todavía en el ámbito de la comprensividad.

Es un mecanismo que se debe poner en marcha, precisamente, cuando algunos alumnos han fracasado en el intento de conseguir el título de graduado en ESO a través del currículum ordinario.

- **Programas de Garantía social.**

Hacen referencia a programas dirigidos al alumnado que habiendo superado la edad cronológica de la etapa de educación obligatoria, aún no está en condiciones de obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La LOGSE establece en el artículo 23, puntos 2 y 3 "que la administración educativa garantizará la oferta suficiente de programas específicos de garantía social dirigidos a aquellos alumnos que hayan abandonado la etapa de educación secundaria obligatoria sin alcanzar los objetivos correspondientes" (Orientaciones para el tratamiento a la diversidad. Junta de Andalucía, 1995:50).

El objetivo de dichos programas es proporcionar a los alumnos que no superaron los objetivos de la LOGSE, una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios. Entre sus características figura el que:

- 1) Son programas que no pueden considerarse estrictamente dentro del sistema educativo, y para el desarrollo de los cuales pueden implicarse otras administraciones no educativas (ayuntamientos, etc.).

- 2) Pueden adoptar un carácter terminal, ya que se dirigen a situar a los jóvenes en el camino del mundo laboral.
- 3) El contenido versa sobre dos áreas de: a) recuperación de los contenidos curriculares de la ESO; b) Formación profesional.
- 4) También, deben tender a la reinserción educativa de los jóvenes en el sistema educativo ordinario.

Estos programas pueden adoptar un carácter eminentemente social si efectivamente se dotan de recursos humanos y materiales para su puesta en práctica. Representan una oportunidad para los alumnos que en otro caso hubiesen abandonado el sistema educativo definitivamente.

La metodología de trabajo que se adopta es activa, participativa y práctica. Encaminada a posibilitar la reflexión del alumno, a reforzar su autoconcepto y a motivarlo hacia la necesidad de formación para su inserción laboral.

Los contenidos se insertan con la práctica y en todo momento se trata de que el alumno halle el camino hacia su aprendizaje.

- **Optatividad y opcionalidad:**

Es una de las vías establecida en el currículum de la ESO para dar respuesta a la diversidad de intereses y necesidades de los alumnos. Su objetivo es ofrecer itinerarios variados a través de los cuales los alumnos, en función de sus intereses y modos de aprendizaje, puedan desarrollar las capacidades básicas que marcan los objetivos generales.

La optatividad como recurso de atención a la diversidad tiene como peculiaridad el que, partiendo del currículum básico, de los objetivos generales y teniendo presente las características de los alumnos, realiza una oferta que significa la posibilidad de itinerarios cuyos contenidos están de acuerdo a las expectativas y aptitudes de los alumnos. El diseño de las materias optativas, según Martín (1996:45), debe ajustarse a los siguientes principios:

- Que estén relacionadas con vivencias diarias del alumnado, lo que requiere la "observación y análisis de la realidad", que puede llevar a la organización interdisciplinar, globalizada, mediante proyectos, llevar a relacionar distintos contenidos.
- Existencia de materias optativas cuyo eje vertebrador sean los conocimientos de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, lo que significa introducir contenidos transversales.
- Como materias privilegiadas de información y orientación académica y profesional.

Con esta medida de "optatividad" se pretende que determinadas materias, que están dentro de los objetivos generales básicos, puedan responder a motivaciones e intereses del alumno.

Esta medida tiene el valor de la participación de los alumnos, siempre que se responda a sus expectativas, con lo cual es importante que cada opción sea un vehículo para consolidar y fundamentar los proyectos de los alumnos. También deben representar un motivo de análisis y reflexión respecto a los deseos e intereses de la etapa en general.

Con la optatividad se pretende constituir una fuente de aspiración amplia, que brinde al alumnado las máximas alternativas posibles, toda vez que dicho alumnado atraviesa una etapa de decisiones en la que las opciones adoptadas pueden resultar selectivas.

En este proceso de decisión de los alumnos es importante, la labor del equipo educativo y la del tutor, para prestar a los alumnos la orientación necesaria en la clarificación de las diversas opciones posibles.

Es imprescindible que el alumno esté informado de las posibles decisiones que puede adoptar en cada momento, pero también, que lo esté con relación a las consecuencias que tales alternativas pueden tener en su futuro académico y profesional. "El centro debe prever dicha situación y orientar el diseño y elaboración de materias optativas por parte de los departamentos didácticos para que respondan a la pluralidad y diversidad de las necesidades del alumno" (Martín, 1996:48).

- **Respuesta educativa a alumnos mejor dotados.**

Puede comprobarse que el alumnado de alta capacidad, posee necesidades educativas especiales y tal extremo queda reflejado en el Real Decreto de ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales 696/1995 (BOE 2 de junio de 1995).

El diseño de la respuesta educativa ante este tipo de alumnado se enmarca en el ámbito de la respuesta educativa a los alumnos con n.e.e., para lo cual se debe partir de un conocimiento completo del alumnado, a fin de que las medidas que se adopten sean adecuadas a su situación

personal en los aspectos académico, afectivo y social.

El punto de referencia de la respuesta educativa es el currículum. Las "necesidades" representarán el eje básico para el diseño curricular y en función de ellas los contenidos se adecuarán al contexto en que el alumno desarrolla parte de su aprendizaje, que es el "aula". De tal forma que el diseño de los itinerarios establecidos sea flexible y múltiple, permitiendo el desarrollo de los alumnos de acuerdo con sus capacidades y sin perder de vista que como seres humanos, junto a la faceta intelectual deben desarrollar las facetas afectivas y de socialización.

Destacamos algunas de las estrategias que pueden adoptarse en el proceso educativo con relación a este tipo de alumnos:

- 1) Aceleración: lo que conlleva un adelanto en los cursos académicos, con el consiguiente desfase cronológico del alumno matriculado. Los conocimientos serán novedosos y quizá respondan a la necesidad, pero el proceso madurativo general sufrirá un desfase, con relación al resto de la clase. Además de la desintegración o la adaptación que requiere por parte del alumno ante el abandono del grupo de iguales, tan necesario para el desarrollo y la adaptación a un nuevo grupo en el cual existe una dinámica para el alumno-a desconocida.
- 2) Enriquecimiento: Es un sistema que ofrece múltiples posibilidades, por cuanto se programa según las características de cada niño, y la ayuda consistirá en brindar al alumno situaciones en las que puede profundizar en los aprendizajes del currículum ordinario.
- 3) Tutorización: Esta estrategia requiere, según Duran (2000:36), "nuevas formas de gestión del aula", que permita un modo de trabajo

cooperativo, o lo que se denomina "tutoría entre iguales" que consiste en el trabajo por parejas de alumnos con diferentes niveles de conocimientos a fin de que tanto el tutor como el tutorado adquieran un crecimiento en su aprendizaje, uno por el esfuerzo que ha de realizar para preparar y explicar los temas, y otro por cuanto un igual le explica el tema, lo que representa un beneficio para ambos.

Los resultados de una experiencia llevada a cabo con alumnos en un IES, según Duran es positiva con relación al alumnado tutor: "se percibe un incremento de la implicación, la responsabilidad y la autoestima" con relación al alumnado tutorado, "los diferentes agentes coinciden también en percibir un alto grado de bienestar, clima de confianza, mayor accesibilidad de la ayuda" (Duran, 2000:38).

- 4) Condensación: Consiste en la realización de determinadas actividades que muestren y profundicen los conocimientos que se han adquirido.
- 5) Actividades: para todos los alumnos, sea cual sea su capacidad intelectual. Partiendo de una programación común se organizarán actividades con diferentes posibilidades de ejecución y expresión, con diseño equilibrado para el trabajo en grupo y de forma individualizada, con posibilidad de libre elección por parte del alumno.
- 6) Programas de entrenamiento cognoscitivo: Este recurso tiene la peculiaridad de su desconexión con el resto de las propuestas educativas del grupo.
- 7) Orientación vocacional: La importancia de este recurso puede encontrarse en la oferta de opciones variadas y diversas a fin de que no se determine tempranamente una profesión sino que se posibilite un

conocimiento multicultural y enriquecedor. Cuestión que puede potenciarse desde la acción tutorial.

Las estrategias que se han enumerado son instrumentos para facilitar el aprendizaje de acuerdo con las características del sujeto. Siendo necesario que como en otros casos el alumno desarrolle su aprendizaje, en la medida de lo posible, de acuerdo con los principios de normalización y con las miras puestas en el sentido holístico del ser humano y que debe rodear todo proceso educativo.

3.4 NECESIDADES EDUCATIVAS EN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La ampliación del período escolar obligatorio acometido con la LOGSE y el carácter comprensivo de la educación secundaria obligatoria pone de manifiesto la necesidad de que todos los alumnos, salvo casos de extrema gravedad, sean atendidos en el aula ordinaria.

Esta medida genera la necesidad de que los centros estén dotados de los recursos pertinentes para que todos los alumnos tengan acceso a la educación y a la cultura propia de la sociedad en que se desarrollan.

Así mismo, el carácter diverso de los alumnos que acceden a la etapa de Secundaria Obligatoria refleja la diversidad de necesidades educativas que confluyen en el aula. Tal diversidad configura una situación comprometida a la que se enfrenta el profesor, carente en numerosas ocasiones de recursos adecuados para ofrecer respuestas a las necesidades de todos los alumnos.

Otra peculiaridad de la etapa a la que nos referimos es que el seguimiento que se realiza del alumno carece de continuidad con la etapa anterior. En la mayoría de los casos, no hay relación entre el proceso seguido en primaria y el que se desarrolla en Secundaria. Este hecho genera un "corte" entre una y otra etapa, que suele producir en el alumno cierto desconcierto ante un cambio significativo y difícil de comprender y superar.

Nos referimos a una etapa en la que confluyen una pluralidad de situaciones y a las que hay que responder desde el sistema educativo.

Vamos a señalar varios bloques de necesidades en los cuales pueden incluirse algunas de las que se presentan con más frecuencia.

Según Martín (1996:83) las necesidades educativas más frecuentes en Secundaria pueden agruparse como sigue:

1. El primer bloque estaría referido a los alumnos que presentan un importante retraso global de la escolaridad y /o dificultades de aprendizaje en alguna de las áreas. Es frecuente la preocupación de los "claustros" de los centros ante el bajo rendimiento académico. En general se define como "fracaso escolar", y en este término se incluyen los grupos de alumnos que no llegan a la adquisición de los conocimientos establecidos en el tiempo marcado en el currículum y que arrastran lagunas con relación a determinadas materias que suspenden, lo cual produce en los alumnos cansancio e incluso abandono.
2. En el segundo grupo se incluyen alumnos con condiciones personales de discapacidad sensorial, motora o mental. Tanto si la dificultad es motórica, como si afecta a la capacidad sensorial o mental del alumno, lo cierto es que dichas dificultades requieren adoptar medidas que cuenten con las ayudas técnicas adecuadas. Amén de la consiguiente adecuación en cuanto a la infraestructura del centro que, para una respuesta adecuada y con igualdad de condiciones, debe ser acorde y suficiente con las necesidades que presentan los alumnos.
3. El tercer grupo hace referencia a los alumnos con sobredotación. En este supuesto se debe garantizar al alumno un desarrollo acorde con su ritmo y su necesidad.

Queremos hacer mención a la ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación (BOJA, 2-12.1999), por considerar que afecta directamente a los alumnos de Secundaria. En esta ley se pretende garantizar la igualdad de oportunidades mediante actuaciones compensatorias.

Tiene como principio general que todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos en el Sistema Educativo con carácter general

Especifica como destinatarios de la Ley los siguientes alumnos y alumnas:

- Con discapacidad física, psíquica, sensorial y con trastornos del comportamiento en sus diversos tipos y grados.
- Provenientes de familias y sectores desfavorecidos por factores socioculturales.
- Residentes en el medio Rural.
- Hijos de familias de temporeros y profesionales itinerantes.
- Pertenecientes a minorías étnicas o culturales.
- Afectados por enfermedad, hospitalizados.
- Sometidos a resoluciones judiciales.

Los objetivos, las actuaciones y programas dirigidos al desarrollo de tal Ley establecen directrices concretas para llevar a cabo actuaciones según

cada contexto, ahora bien, ¿por qué hay que especificar? Si la educación es para todos y de acuerdo con sus posibilidades y singularidades.

La forma de abordar y atender las necesidades en la mencionada etapa de Secundaria ha seguido su propia trayectoria hasta llegar al momento actual. En los puntos siguientes señalamos algunas notas con relación a la integración en dicha etapa.

3.4.1. LOS COMIENZOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA ESO.

Los comienzos de la integración en España se producen en los primeros niveles del sistema educativo, centrándose en la EGB con el sistema LODE y con la promulgación de la LOGSE en los niveles de infantil y primaria y secundaria. Los niveles de infantil y primaria son los primeros en aplicar la experiencia de integración.

Una vez aprobada la LOGSE la integración deberá formar parte de los objetivos básicos del sistema educativo. "La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación" (Preámbulo LOGSE pág. 20). En el título Primero de la mencionada ley se dedica el capítulo V. a la Educación Especial. A lo largo de todo el título y en los capítulos dedicados a la Educación Primaria y Secundaria se mencionan medidas a adoptar, tendentes a la integración de las necesidades de los alumnos como elemento a tener en cuenta a la hora de marcar los objetivos educativos.

En 1990 el C.N.R.E.E. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, se pronuncia a favor de comenzar la experiencia de Integración en ESO, en primer lugar para centros que anticipen la LOGSE. En el año (1992) se establece el programa de experimentación para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que imparten segundo ciclo de ESO. A partir de este momento comienzan las experiencias en la integración en la Educación Secundaria, que se regula por el decreto 696/1995 y sucesivos,

para todos aquellos alumnos que se encuentran en un período de enseñanza obligatoria.

A pesar del planteamiento de escuela comprensiva que se deriva de la normativa de la LOGSE la integración en secundaria representa en un primer momento el reconocimiento de un concepto de integración "centrado en las ayudas que el alumno va a precisar para su progreso" (Martín, 1996:85). **A la vez** comienza a precisarse la importancia de que en la decisión de escolarización, en algunos centros escolares, se tenga en cuenta el contexto del centro, de manera que puedan hallarse razones que garanticen las condiciones para que el alumno "participe y se beneficie de las experiencias de aprendizaje" (Martín, 1996:84).

La respuesta educativa implícita en el proceso de integración implica, como hemos expuesto en otros puntos, varias dimensiones: una, institucional, en cuanto a la oferta educativa desde la estructura y forma del centro; y otra curricular, en la que los elementos a definir tienen que ver con los contenidos del aprendizaje, cuestión esta última que nos plantea dos ámbitos diferentes: ¿qué enseñamos?; ¿cuáles son las capacidades que vamos a desarrollar?

Para Martín (1996:89) la dimensión curricular contiene tres fases:

- a) El proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas;
- b) El proceso de elaboración de una propuesta curricular ajustada a dichas necesidades;
- c) El proceso de toma de decisiones respecto a los recursos

personales y materiales necesarios para llevar a cabo la propuesta curricular diseñada.

En todo el proceso, tal y como se plantea la integración en la ESO representa un papel importante el apoyo a la integración. Por lo cual dedicamos los siguientes puntos a la reflexión **sobre el apoyo y la importancia de las labores de apoyo para la atención a la diversidad de los alumnos y para la integración.**

3.4.2. APOYO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL AULA ORDINARIA.

La opción por una educación para todos y en la diversidad lleva consigo una concepción y un planteamiento educativo que abarque la pluralidad de necesidades educativas que presentan los alumnos. Esto es, el compromiso de ofrecer una respuesta educativa acorde con dichas necesidades.

Dicho planteamiento requiere una planificación minuciosa por parte del profesorado para realizar una oferta educativa adecuada para el progreso de los alumnos. En palabras de Lowe (1995:7) "salir al encuentro de las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria implica algo más que abrir sus puertas y admitir a todos los niños".

Consecuentemente, una educación "diversa y plural" requiere la búsqueda de soluciones y recursos "plurales" que ofrezcan soluciones igualmente diversas, de tal manera que las medidas adoptadas (optatividad, adaptaciones curriculares, diversificación, etc.) serán medidas previstas desde el currículum como respuesta educativa a las necesidades que presentan los alumnos en contexto del aula.

Las medidas de atención a la diversidad requieren recursos para su realización. El "apoyo a la escuela" está vinculado con las "necesidades" y con la atención a la diversidad, considerándose como un recurso encaminado a ofrecer la ayuda necesaria para que las necesidades de los alumnos puedan ser superadas de forma óptima. El sentido de las labores de apoyo a la escuela se ha modificado, en la medida en que las demandas han cambiado.

La educación se encuentra en un momento en que debe afrontar nuevos retos que demandan nuevas formas de apoyo para atender a la diversidad. Entre otras razones, porque la respuesta educativa desde el currículum y desde el centro escolar debe ser fruto de la colaboración y de la coordinación de los esfuerzos de los docentes con un objetivo común que es: el desarrollo del alumnado.

Esta concepción representa un planteamiento educativo en el que el "Centro" en su conjunto asume la responsabilidad frente al alumnado y en este sentido el "apoyo" adquiere una variedad de formas diferentes, para responder a tal responsabilidad.

El desarrollo del apoyo ha pasado por diferentes etapas, a lo largo de las cuales ha transcurrido un proceso evolutivo que ha permitido nuevos planteamientos con relación a los modos en que se piensa y llevan a cabo las labores de apoyo.

El motivo de tal evolución puede hallarse en los avances educativos que han permitido que las exigencias en materia educativa adquieran matices de calidad y de pluralidad. Estas exigencias se reflejan en prácticas educativas que requieren que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales puedan ser atendidos en el aula ordinaria, siempre que los recursos garanticen una atención adecuada a cada situación.

Dicha concepción educativa significa una exigencia, que demanda los apoyos necesarios, para que el proceso educativo proporcione oportunidades reales de aprendizaje a todos los alumnos sin excepción. Así, las necesidades educativas especiales no deben representar un

obstáculo insalvable para conseguir el aprendizaje básico, que permite a los alumnos el desarrollo de una vida lo más normalizada posible.

A continuación realizamos una breve reflexión sobre el concepto de apoyo, las características del apoyo y los diferentes tipos de apoyo que se desarrollan en las aulas según diferentes autores.

3.4.2.1.APOYO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El concepto de apoyo está en relación con la concepción del proceso educativo y de la atención a las necesidades educativas. Este concepto cobra especial importancia en la concepción de la escuela comprensiva, cuyo objetivo es ofrecer una respuesta a la diversidad y articular las medidas necesarias para que, desde el currículum puedan ofrecerse respuestas educativas adecuadas. Dichas respuestas se llevaran a cabo contando con los apoyos necesarios.

Para Zabalza, (1996:22) el apoyo no es un concepto que pueda considerarse aisladamente y dice: "no se puede considerar aisladamente el tema del apoyo". Consecuentemente hay que contemplarlo con relación a la institución escolar que desarrolla un proyecto, cuyo fin último es proporcionar una respuesta a todos los alumnos. En tal sentido, el citado autor considera que el apoyo está condicionado por tres ejes: la escuela, el currículum y la diversidad.

Desde esta perspectiva, la respuesta de apoyo está en función del contexto institucional, del desarrollo del currículum y de las necesidades que plantea la diversidad del alumnado. El apoyo forma parte del proceso educativo, con lo cual debe incluirse en el planteamiento de la institución escolar, y debe participar de los objetivos del proyecto educativo ofertado

por el centro. En el Proyecto de Centro quedarán reflejadas las necesidades del contexto escolar, de los alumnos y la oferta educativa del centro, que en su caso diseñará los apoyos necesarios para su puesta en práctica.

Según Parrilla (1996:84), el apoyo se entiende "como proceso educativo pleno, cargado de valor, con capacidad para dar sentido y apoyar a toda la experiencia integradora desarrollada en la escuela".

3.4.2.2.TIPOS DE APOYO.

Hemos señalado y partimos de considerar el apoyo como un recurso escolar inmerso en el proceso de atención a las necesidades educativas. En este sentido afirmamos que el desarrollo del apoyo en la escuela está ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en relación con la idea de una escuela para "todos" o escuela de la diversidad. No obstante, al hablar de apoyo hay que contemplar los distintos matices que éste puede adoptar según su origen y naturaleza.

En opinión de Zabalza, (1996:24), en la construcción del apoyo en la escuela existen diversos planteamientos y, por tanto, puede hablarse de distintos tipos de apoyo según la forma en que éste se puede afrontar. En tal sentido diferencia distintos tipos de apoyo en función de diferentes variables:

- a) Tipos de apoyo según el punto del sistema.
- b) Según la naturaleza de la demanda.
- c) Según quién presta el apoyo.
- d) Según el contenido de la demanda.
- e) Según la orientación básica del apoyo.

Las variables anteriores representan diversos aspectos que, por su diferente naturaleza y origen condicionan distintos tipos de apoyo en la escuela.

Para Parrilla (1996) pueden identificarse cuatro modelos de apoyo, con sus consiguientes modos de entender la diversidad. Este apoyo puede ser:

- 1) Terapéutico: su planteamiento suele centrarse en el alumno y ofrece básicamente dos orientaciones centradas en el déficit y en las estrategias de enseñanza. Parte del supuesto de que la dificultad está en el alumno, por lo que es necesario ofrecer una intervención adecuada, ya sea en el aula ordinaria o en el aula de apoyo.
- 2) Colaborativo: Este tipo de apoyo "sigue manteniendo el foco de intervención sobre el alumno individual, pero se busca el desarrollo de programas y estrategias de intervención planificadas y a veces hasta desarrolladas colaborativamente" (Parrilla, 1996:93). Se propicia un trabajo en el que distintos compañeros (profesores) han de colaborar con independencia de los "roles" que cada uno desempeña.
- 3) De consulta: Con este tipo de apoyo se comienza a pensar en un apoyo a la escuela para que ésta responda a las necesidades de los alumnos, de tal forma que la solución se busca por medio de la aportación de expertos, designando a los "departamentos de apoyo" y constituyéndose los expertos como los responsables de proponer las directrices del trabajo. Este tipo de apoyo considera que tanto la escuela como los profesores se encuentran "faltos de habilidad" para ofrecer una respuesta adecuada.

4) Curricular: Es un modelo de apoyo en el que resulta prioritaria la "colaboración" tanto en el aprendizaje como en el desarrollo profesional. Se suele asignar a la escuela un papel activo que le confiere "capacidad para aprender", Así mismo se defiende una visión global de esta. Este tipo de apoyo se concreta en diferentes niveles:

- Comunidad escolar: contemplando todos los ámbitos de los distintos grupos que configuran el contexto escolar.
- Familia: contemplada como elemento fundamental y clave en la mejora de la escuela.
- Profesores: es el más emblemático y representativo del apoyo curricular. Destacan en este tipo de apoyo distintas modalidades y autores: "apoyo entre profesores" (Daniels y Nowich, 1993); "apoyo entre colegas" (Hanko, 1993); apoyo interprofesional (Parrilla, 1996, 1998).

Según Parrilla (1996:82): "el apoyo es un proceso educativo que afecta no sólo a la estructura formal de la escuela, sino también y sobre todo a la cultura y valores". De aquí la importancia que adquiere el análisis de los planteamientos del apoyo en su desarrollo según las diversas situaciones educativas.

3.4.2.3 LABORES DE APOYO EN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Los cambios acaecidos en el sistema educativo de nuestro país a finales del siglo XX se manifiestan significativamente en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta etapa educativa manifiesta diferencias

sustanciales con relación a la etapa de Primaria, ya que la dinámica de las relaciones en el aula y el desarrollo curricular de ambas etapas es diferente.

Las diferencias existentes afectan a los estudiantes y de manera destacada cuando su posición en el proceso educativo presenta algún tipo de dificultad. Marchesi (2000:138) afirma que tanto la cultura como el mundo de la Secundaria y la Primaria son diferentes y que este extremo "puede ocasionar serias dificultades de adaptación" a los alumnos.

Para hacer frente a los cambios que se producen en esta nueva etapa de ESO se adoptan medidas que afectan a la organización y estructura. Son medidas que han de adoptar los centros educativos que imparten dicho nivel. En concreto se perfila desde la Administración la importancia de la orientación y se incorpora a los centros de Secundaria la figura del Orientador.

Desde el punto de vista de Rus (1996:93) "podemos traducir e interpretar que existe un diseño institucional de orientación educativa, que se vertebra en acción tutorial, en el departamento de orientación y en los centros de recursos para la orientación y el apoyo".

La orientación en la educación Secundaria se fundamenta sobre estos tres pilares, los cuales tienen como misión interconexionar entre sí las labores que se llevan a cabo para el desarrollo del proceso educativo en la etapa de Secundaria. A cada uno de ellos les corresponden funciones específicas, que se complementan unas con otras en el conjunto de la labor educativa, y entre las que se encuentran las labores de apoyo.

A la problemática propia de la etapa de ESO hay que añadir que nos encontramos en una época en la que la educación se enfrenta a situaciones diversas y de "incertidumbre" y en la que la orientación y el apoyo son recursos necesarios que deberán adaptarse a los escenarios actuales. Ambas han de adoptar un carácter **adaptativo** a las necesidades, abandonando usos que respondan a una concepción educativa selectiva y segregadora y adoptando en cambio medidas que propicien una educación para la diversidad.

Pero estos planteamientos requieren profesionales del apoyo que fomenten una línea de trabajo en el que las prácticas de apoyo sean "prácticas situadas en el currículum", a fin de que la labor de apoyo pueda identificarse con los objetivos curriculares y no sólo se quede en programas que están situados al margen del currículum general. Según Rodríguez: "El profesional del apoyo se caracterizaría por poseer una perspectiva multidisciplinar y por crear instrumentos y estrategias para captar la peculiar personalidad de los escenarios naturales en que se mueve" (Rodríguez, 1997:41).

Esta labor de apoyo requiere que las prácticas se lleven a cabo por profesionales que a la vez sean críticos con su labor, que es una labor educativa. Con relación a este punto Sayer dice: "Es improbable que una organización del currículum capaz de identificar necesidades individuales y de grupo se halle tan fragmentada como antes sucedía en buena parte de la práctica de los institutos de secundaria" (Sayer, 1987, en Lowe, 1995:57).

Las labores de apoyo que requiere el alumnado de Secundaria son labores que deben contemplar la complejidad de la etapa y su heterogeneidad, siendo en consecuencia labores que faciliten la

experiencia educativa según cada contexto.

Estas labores de apoyo deben fundamentarse en una concepción del apoyo basada en el currículum, que contemple el apoyo desde las diferentes instancias en que se puede considerar tanto en el ámbito interno como en el externo a la escuela.

Para Rus (1996:229), son diversas las investigaciones que demuestran que la labor de apoyo de los equipos externos realiza una actuación dirigida al "alumno" y a su "problema". Las opiniones de los profesionales del apoyo abogan por labores preventivas y que se fundamenten en el análisis del contexto y sobre esta base de ello se articulen respuestas adecuadas. Lo expresa así: "Los psicopedagogos muestran una mayor preferencia por los profesores como destinatarios de sus programas y caracterizados por una finalidad eminentemente preventiva" (Rus, 1996:229).

Tras las reflexiones anteriores y con relación al apoyo en Secundaria destacamos algunos puntos:

1. Las características y necesidades de los alumnos que cursan la ESO como hemos señalado con anterioridad, son diversas. Por sus peculiaridades la mencionada etapa requiere un planteamiento del apoyo basado en el currículum, que parta del análisis del contexto para establecer los mecanismos adecuados, que se adopte medidas para que todos los alumnos puedan tener oportunidades de aprendizaje.
2. Las medidas de apoyo deben estar dirigidas en primer lugar a prevenir, como parte integrante de la oferta educativa del centro. Es decir, un apoyo organizado desde la planificación educativa.

3. En la ESO es preciso repensar el apoyo para integrarlo como un complemento o intercambio enriquecedor entre los diferentes docentes que intervienen en el aula, para que represente una fuente de riqueza y para articular respuestas adecuadas con relación a la diversidad.

CAPÍTULO CUATRO
ACCIÓN TUTORIAL
Y
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN
SECUNDARIA OBLIGATORIA

INTRODUCCIÓN.

Este capítulo está dedicado a la revisión teórica de la acción tutorial y de la atención a la diversidad de los alumnos a través de dicha acción tutorial.

Vamos a profundizar en los conceptos por medio de las aportaciones que los distintos autores dedicados al tema nos ofrecen. Asimismo tomamos como referencia la legislación y normativa existente al respecto, emanada en su mayoría del desarrollo de la LOGSE.

Para nuestro planteamiento partimos de considerar la acción tutorial como una acción inherente a la actividad educativa. Lo cual implica concebirla como un proceso que está vinculado sustancialmente al diseño del sistema educativo y a la función orientadora que en éste se define.

La acción tutorial está imbuida en el modelo de escuela en que se desarrolla. No es llevada a cabo, por la institución abstracta: su realidad no es sino la del profesorado que la *con-forma*, que la construye con su labor diaria: "El trabajo del profesor se enmarca en la institución escolar, que da sentido, organiza, planifica y desarrolla el currículum" (Marcelo, 1995:1).

A partir de la publicación de la LOGSE, en la que se propugna una escuela "Comprensiva" y para todos, una escuela de la "Diversidad", la orientación adquiere un papel importante, que se extiende a la tutoría como modo de orientación

El papel del profesor en una escuela para la diversidad y en la cual la educación representa formalmente un “derecho para todos”, ha de acomodarse al tránsito desde una educación selectiva hacia una educación que oferte oportunidades a todos los alumnos, es decir, una escuela para la “Diversidad”, sin exclusiones.

Por otra parte el contexto en el que se enmarca la escuela es “cambiante y dinámico”: en la era de la cibernética, la hiper especialización y las nuevas tecnologías, la llamada Sociedad informacional de la información gira en torno al conocimiento, necesitando cada vez más habilidades flexibles para su adquisición y gestión. Adquiere entonces una importancia esencial el cómo se adquiere: se trata de "aprender a aprender". “Las nuevas formas de generar, procesar y transmitir el conocimiento resultan fundamentales para la sociedad de la información” (Hargreaves, 2000:49).

Bajo estas circunstancias, el trabajo docente, no puede concebirse como una suma de prácticas aisladas: debe configurarse como un trabajo compartido entre los enseñantes y, por consiguiente, como una tarea que demanda una labor conjunta y de carácter colaborativo.

Según Hargreaves, (1998:20): “La creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad ayuda a aquellos a aprovechar la experiencia de unos y otros, pone los recursos a disposición de todos, proporciona apoyo moral y crea un clima de confianza en el que pueden manifestarse los problemas y errores y celebrarse los éxitos”.

4.1. LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Según la normativa educativa derivada de la LOGSE, la acción tutorial forma parte de la tarea docente, constituyendo un elemento inherente a dicha función docente y consiguientemente del currículum. “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor” (LOGSE, Art. 60,1).

Ya que la tutoría y la orientación son actividades entrelazadas efectuamos un breve recorrido histórico por la evolución del término orientación en los últimos tiempos.

Los orígenes de la Orientación en sentido amplio son tan remotos como la educación. No obstante, hemos de situarnos en los comienzos del siglo XX para poder contemplar la orientación como una práctica organizada. La aparición de esta práctica coincide en la historia con el momento de la industrialización y el nuevo tipo de demanda laboral que supone el crecimiento industrial. Estos avances tecnológicos llevan consigo movimientos sociales que han consolidado "Derechos Universales" entre los que se encuentra el derecho a la educación.

Según Rodríguez Espinar, (1.993), la orientación de comienzos de siglo XX tiene enfoques diversos, bien sea dirigida hacia un cambio social, bien impulsada por un movimiento psicométrico, por el Counseling, o las corrientes que defendían un enfoque estrictamente educativo. Las distintas concepciones han ido posibilitando una mayor comprensión del alumno, de sus necesidades y de la respuesta que la orientación ha de ofrecer a este.

Se han generado corrientes en dos direcciones:

- Una que considera la orientación como distribución y ajuste de los alumnos, en la que cobran gran importancia las diferencias individuales. El problema se sitúa en los alumnos y la orientación asume el tratamiento para la solución.

- Otra en la que la orientación se considera como una función total, en la que el proceso orientador está considerado en conjunción con el proceso educativo. En ella los objetivos de la orientación y los del proceso educativo en general coinciden para centrarse en el desarrollo pleno del alumnado en los ámbitos individual y social.

En la actualidad los enfoques sobre la Orientación pretenden considerarla como un proceso continuo, integrado en el proceso educativo, fijando el modelo de orientación en la consideración del individuo como agente activo de su propia realidad.

Tal corriente forma parte de los presupuestos básicos de la concepción educativa. Se contempla a los alumnos como seres completos cuyo desarrollo debe considerarse desde una perspectiva integral. En este sentido la orientación personalizada es un elemento necesario para el desarrollo de la persona y para contribuir a su plena realización.

Según Hill (1987) los jóvenes tienen una serie de necesidades a las que hay que dar respuesta y ello debe hacerse de manera global. Los jóvenes en su evolución necesitan madurar, progresiva y globalmente en cuanto a diferentes aspectos:

- En la comprensión de sí mismo;
- Comprensión del mundo y del trabajo que han de desempeñar;
- Comprensión de su propia capacidad de elección;
- Comprensión en relación a una escala de valores que imperan en su comunidad (sociedad).

De acuerdo con el criterio de Rodríguez Espinar, (1993) una concepción educativa de la orientación basada en la persona, en lo que cada uno es, en su contexto, lleva consigo las siguientes aplicaciones: han de establecerse unas metas educativas; los objetivos y las metas fijadas formarán parte de un proceso de orientación; la ejecución de todo lo propuesto requiere la convergencia de los esfuerzos en el momento actual. La educación es considerada como un proceso totalmente integrado en el proceso educativo y que requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

- La tutoría a finales del siglo XX en nuestro país.

El cambio cualitativo que la orientación ha experimentado en nuestro país a lo largo del siglo XX hasta llegar al modelo de la LOGSE, tiene unos antecedentes inmediatos en la última mitad del siglo que resumimos brevemente en dos etapas:

a) Con anterioridad a la LOGSE.

Nos centramos la Ley de Educación 14/1970. Ésta ley de 4 de agosto (BOE 6 de agosto) marca la época en que aparece en la enseñanza media

de nuestro país la palabra "tutoría". Con esta normativa se establece el arranque de un planteamiento diferente de la educación y sobre todo de la educación especial, a la cual está íntimamente unida la orientación. Hasta este momento el tratamiento de la educación especial se centraba en el diagnóstico, quedando por desarrollar una parte importante, la intervención educativa.

En la citada ley, se dedica el capítulo VII por completo a la educación especial, y en concreto el artículo 50 señala la función orientadora mediante los equipos de orientación educativa y profesional "El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médicos escolares y de orientación educativa y profesional elaborará el oportuno censo..." (Ley de Educación 24/1979, art. 50).

Aunque el término nace impreciso, según Ortega Campos (1994:20) "La función orientadora de la Enseñanza Secundaria, anteriormente 2º ciclo de EGB, BUP, COU y en la actualidad de 12 a 18 años ha estado encomendada por legislación al tutor desde 1970 y en la actual legislación la figura del tutor es clave e imprescindible".

Como hemos mencionado, el tratamiento de la "educación especial" en este período experimenta cambios y avances (Informe Warnock, en 1974), que impulsan una nueva concepción no sólo de la educación especial, sino de la educación en general. A partir de este momento comienza a entenderse la educación especial como un proceso que debe regirse por los principios de Individualización, Integración, Normalización y Sectorización. Se dictan en nuestro país diferentes decretos (2369/1982, de 15 de octubre 1982; 6 de marzo de 1985. B.O.E. de 11 de Abril entre otros), a fin de desarrollar el proceso de integración.

Como consecuencia de este proceso se produce un cambio no sólo en el pensamiento sino también en la forma de organizar la educación especial, ya que los alumnos considerados de "educación especial" deben ser orientados para su escolarización en los centros ordinarios, siempre que la dificultad así lo permita.

Según Marchesi (1999:37) "este enfoque ha sido considerado insuficiente en la medida en que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada".

Este pensamiento ha permitido que se generen una serie de movimientos reclamando la aplicación del "derecho a la educación". Un derecho que propugna una educación para todos para que, traspasando los umbrales de la educación especial, se realice una verdadera apuesta por la educación en general.

"Su base ideológica se sitúa en la declaración universal de los derechos humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después de la integración en la sociedad, a todos los alumnos sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales" (Marchesi, 1999:38).

De tal manera que la aspiración al derecho de "una educación para todos" se extiende más allá de la reforma de la educación especial, para centrarse en la pretensión de una transformación del sistema educativo tal, que permita que la educación llegue a todos los alumnos con independencia de sus singularidades.

b) La LOGSE y el modelo de orientación.

Con la promulgación la LOGSE la educación adquiere un tratamiento comprensivo y abierto a la diversidad. En dicha ley se establece el sentido de la tutoría y la orientación. En el título IV, artículo 60, punto 1 y 2 se recogen las aspiraciones que anteriormente se habían reflejado en el "Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas (1987), libro blanco para la reforma del sistema educativo (1989), Una propuesta a Debate: La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica" (1989).

La estructura organizativa, adoptada por el modelo de orientación de la LOGSE opta por diferentes niveles en la concreción de la acción orientadora, los cuales se concretan a nivel de:

- **AULA:** nivel de orientación considerado el más cercano al alumno, y cuya responsabilidad queda asignada al "tutor", que se encargará de coordinar todas las acciones encaminadas al conocimiento y atención personalizada del alumno;
- **CENTRO:** que comprende el nivel de orientación correspondiente al centro escolar y que cuya responsabilidad en Secundaria recae en el Departamento de Orientación, cuya función y objetivos estará encaminada a la coordinación de la orientación en todos aquellos aspectos que la normativa establece como misión del departamento y de su responsable, el Orientador u Orientadora.

- SISTEMA ESCOLAR, demarcación que corresponde a los apoyos externos con los que cuenta el sistema educativo para llevar a cabo la labor de orientación educativa.

Las funciones de estos tres niveles quedan definidas en las figuras del: Tutor, Departamento de Orientación y Equipos de apoyo. "La orientación en la LOGSE se convierte en un elemento básico para el desarrollo y mejora de la calidad de la enseñanza" (Rodríguez, 1993:107).

De acuerdo con la necesidad de concreción curricular, la tutoría se define en la LOGSE, como una acción orientadora global, clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo (LOGSE, art. 55-60).

- **Objetivos y líneas de la tutoría.**

Hemos señalado con anterioridad que, según el artículo 60.1 de la LOGSE, tutoría y orientación formarán parte de la función docente y que serán los centros docentes los encargados de que esta labor se lleve a cabo. Con esta normativa la tutoría se convierte en un recurso decisivo para el profesor tutor en el desempeño de sus funciones.

En palabras de Pastor (1994:17): "Con el desarrollo de la acción tutorial la educación va más allá de una instrucción o transmisión de conocimientos, al aportar un enfoque integral y personalizado".

Siendo así, la acción tutorial es una acción plenamente integrada en el proceso educativo, convirtiéndose en acción educadora que supera la mera transmisión de conocimientos y se adentra en la relación entre profesor y alumno.

La acción tutorial pretende profundizar en el conocimiento del proceso educativo de los alumnos para comprender sus avances, dificultades y en sí la dinámica que existe en el grupo de clase, a fin de articular las respuestas educativas más adecuadas a las necesidades.

Según Pastor (1995: 18), pueden destacarse algunos objetivos con relación a la acción tutorial:

- 1) Promover en los alumnos un grado creciente de autonomía, en aspectos cognitivos, afectivos y morales. Lo que significa promover en los individuos el crecimiento de aspectos que les permitan afrontar el mundo que le rodea de manera coherente y adecuada. **Es necesario que las personas adquieran entre sí una interrelación que les permita compartir no sólo el conocimiento de las cosas y de sus semejantes, sino también el afecto y el respeto por las normas de convivencia adecuadas a todos los grupos.**
- 2) Estimular el sentido de libertad y responsabilidad en relación con el entorno social, a fin de crear ciudadanos comprometidos con el entorno en el que se desarrollan, con su cuidado y conservación, y con la idea de que todos somos ciudadanos de un mismo planeta.
- 3) Fomentar el respeto a las normas de convivencia democrática. Educando en valores que nos induzcan al respeto por la "diversidad", reconociendo los fundamentos de las normas de convivencia en los derechos humanos, que rigen y son válidos para todos sin excepción alguna.

- 4) Promover el conocimiento y aprecio del patrimonio cultural propio, y ello como valor enriquecedor y al servicio de una sociedad que debe basar su estructura en el enriquecimiento que representa los valores de las distintas culturas y su comunicación, que emerge del conocimiento y de la necesidad de comunicación entre los miembros que la componen.
- 5) Desarrollar la capacidad de valorar críticamente y apreciar los distintos modos de creación artística y cultural de nuestra época, como incentivo de creación y de modificación de los bienes y valores culturales.

Básicamente los objetivos se dirigen al desarrollo pleno del alumnado, que suelen concretarse en líneas generales que se desarrollan a lo largo de todo el continuo del alumno en su aprendizaje y que se establecen en el "Diseño Curricular Base" de la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el punto de vista de Blanchard (1999: 22) estos objetivos generales pueden concretarse en las líneas de acción tutorial siguientes:

1. Enseñar a pensar: Potenciando el desarrollo cognoscitivo y partiendo de que las habilidades del pensamiento pueden aprenderse y desarrollarse, en tanto que se potencie que cada uno aprenda a aprender a través de su propios medios.
2. Enseñar a ser persona: porque si bien la identidad personal se construye partiendo de las experiencias propias, sobre las cuales el alumno experimenta y constituye la imagen que posee de sí mismo y del mundo que le rodea, también es cierto que las experiencias pueden ser abordadas desde distintos puntos de vista, cuestión que puede ser

determinante en la formación de las imágenes que sobre las cosas y personas elabora cada ser humano.

3. Enseñar a convivir, pues el ser humano es un ser social y la imagen y experiencia vivida necesita ser compartida por los grupos primarios, de iguales, etc. en los que el ser desarrolla su vida. Para adquirir este comportamiento es fundamental aprender a convivir y respetar a las demás personas con las cuales transcurre la vida y actividad de cada persona.
4. Enseñar a decidirse. Cuestión que entra de lleno en el ámbito de la libertad. Para poder optar al plano de lo posible y de lo excluyente es primordial aprender a tomar las decisiones más ajustadas y adecuadas y a asumir las propias decisiones. El alumnado debe recibir la información y ayuda necesaria para tomar las decisiones académicas que afectaran a su futura vida laboral.

La labor del tutor no termina con los alumnos, sino que es una labor de "coordinación" y "mediación" que se extiende a varios agentes educativos como son:

- Los alumnos, en "un intento de potenciar la atención a la diversidad" (Blanchard, 1999:10)
- Los profesores: según Blanchard, (1999:11) "especialmente en Secundaria, la tarea de coordinación que el tutor realiza con el profesorado es compleja por el amplio número de profesores, que forman parte del equipo docente".

- La familia: debido a que el contacto del niño con su entorno adquiere gran importancia y puede resultar decisiva la relación que establece el centro con los familiares para el equilibrio del alumno.
- El contexto, con sus diferentes niveles, sociedad, centro y aula, y en el que el tutor debe situarse como el elemento que aglutine todas las actividades que están encaminadas al "desarrollo pleno de la persona".

Queremos destacar que la relación e interrelación que se establece entre los distintos agentes que intervienen en la vida y desarrollo del alumno son la clave para que el desarrollo y la eficacia de la acción tutorial discorra en el sentido de "*implementar*" la labor educativa a través de la actuación del tutor, según los diferentes ámbitos de acción escogidos y por medio de una función de *coordinación* específicamente asignada a la función y labor de la tutoría. Estas actuaciones vienen reflejadas formalmente en las funciones del tutor y en los distintos niveles y ámbitos de actuación que éste debe abordar.

- Ámbitos de actuación de la tutoría.

Hemos señalado con anterioridad que el modelo de intervención para el desarrollo de la función orientadora, encomendada a los centros se articula desde la administración, fundamentándose en Andalucía en torno a tres pilares básicos: Aula, Centro y Zona.

Estos tres ámbitos comparten una misma finalidad que es hacer efectiva la dimensión orientadora de la educación. Del mismo modo comparten la necesidad de la complementariedad y de trabajo cooperativo entre tutores, equipos docentes, departamento de orientación y equipos de apoyo.

En el aula, “la tutoría aparece como la participación en la orientación que un profesor o profesora puede realizar en coordinación con su propia práctica docente” (Tutoría, Junta de Andalucía, 1995). Siendo así que en el aula se produce el primer e imprescindible nivel de la orientación educativa, ya que es en ella donde mejor y de forma más natural se puede llevar a cabo la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y consiguientemente la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos.

La acción tutorial del profesor en el aula tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, considerados tanto individualmente como en grupo.

Con la Acción Tutorial nos estamos refiriendo a un proceso de orientación, de ayuda al alumno, centrado en el aula, como un nivel cercano al alumno.

“La tutoría aparece como la participación en la orientación, que un profesor o profesora puede realizar en coordinación con su propia práctica docente. Son los tutores y tutoras quienes están encargados de velar porque se consiga en su aula el ajuste y armonización de los objetivos y de los contenidos” (Tutoría, Junta de Andalucía: 1995).

Los contenidos de la acción tutorial pretenden la orientación personalizada del alumno. Esta acción forma parte de la orientación global del centro. En este sentido, sobre todo en el desarrollo de la planificación, no se debe perder de vista la interrelación que todo proceso educativo establece con otros elementos del sistema, es decir, es necesario en este

caso que exista una interconexión entre los niveles de orientación configurados por el nivel de centro y de zona.

Dicha planificación, referida a la acción tutorial, y por tanto, partiendo del contexto, se centrará en las necesidades del grupo de alumnos, inmersos éstos en la realidad del centro y de la familia. Con ello la planificación se adaptará a las necesidades de los alumnos, de los profesores y de las familias.

La orientación en el aula, desarrollada por medio del tutor, debe adoptar un carácter integral, atendiendo a todos los ámbitos de desarrollo del alumno.

Según varios autores-as (Pastor, 1995, Arnaiz, 1994, Martorell, 1991 y otros; etc.) la orientación de la acción tutorial ha de abarcar con relación al alumnado el desarrollo de las tres dimensiones siguientes:

- a) Orientación personal. Que establece como objetivo el desarrollo del alumno de manera integral, potenciando el crecimiento de un autoconcepto positivo que sirva de base a la toma de decisiones para la incorporación a la vida social activa.
- b) Orientación académica. Siendo el tutor el guía para la toma de decisiones relacionada con los hábitos y métodos que faciliten el estudio y la información necesaria para una formación amplia y que disponga al alumno hacia un itinerario equilibrado para sus expectativas y necesidades.
- c) Orientación profesional. Para que el alumno, a través de un análisis de sus aptitudes e intereses, opte por aquella elección profesional

que más corresponda a su personalidad, para lo cual el tutor brindará la ayuda necesaria para el conocimiento de las diferentes opciones profesionales, y de la personalidad de cada uno de los alumnos.

Esta labor tutorial requiere una dinámica de colaboración de todo el equipo educativo y de los demás agentes, familia y apoyo externo que intervienen en el proceso educativo del alumno, siendo función del tutor la coordinación de la información relativa a los alumnos para que los objetivos de la acción tutorial sean adecuados a las necesidades.

El análisis de necesidades es un paso necesario con el fin de que los objetivos que se establezcan respondan al contexto y al alumno. Para ello se requiere un conocimiento del ambiente y un análisis de las necesidades que rodea la situación del alumno. Dichos datos son las premisas para que el centro articule las estrategias y recursos necesarios para que la oferta educativa esté en consonancia con las necesidades halladas.

Según Arnaiz: "Estos objetivos tienen que matizarse en situaciones concretas. Son éstas las que obligarán a los centros, a los equipos de profesores y a los tutores a buscar recursos y estrategias para diseñar la planificación y organización de la Acción Tutorial" (Arnaiz, 1994:49).

4.1.1. LA TUTORÍA COMO ÓRGANO DE COORDINACIÓN DOCENTE.

En puntos anteriores hemos hecho referencia al concepto de tutoría y a la importancia que esta reviste en el centro escolar, que es la unidad contextual en donde se desarrolla dicha acción.

El centro escolar, con la LOGSE, cobra autonomía y adquiere entidad como unidad contextual desde la cual se organiza la práctica educativa, desde cuya estructura curricular se posibilita ajustar la oferta educativa a las necesidades de los alumnos, es decir, como lugar desde donde se lleva a cabo la concreción curricular.

El funcionamiento del centro, en su autonomía, concreta la estructura establecida por la administración en un Proyecto propio, “Proyecto de Centro”, en el Diseño Curricular de Centro, que refleja la estructura propia, cuyos componentes desarrollan las diferentes parcelas de su funcionamiento, estableciendo así su estructura organizativa.

En esa estructura, la “Tutoría” forma parte de la organización del centro y administrativamente está contemplada como un *ÓRGANO DE COORDINACIÓN DOCENTE* que junto a los Departamentos de Orientación, los Departamentos de Actividades complementarias y extra-escolares, Departamentos Didácticos, los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, y los Equipos Educativos, serán los encargados de configurar la estructura organizativa del centro en el ámbito docente.

De esta forma, la tutoría se constituye como uno de los pilares básicos de que disponen los centros para su organización. Sus funciones están

encaminadas a lograr la conexión entre los distintos agentes que intervienen en la educación, alumno, profesores, familias, porque: "La orientación comienza con la tutoría, continúa en el Departamento de Orientación y culmina en el equipo de Apoyo" (Tutoría, Junta de Andalucía, 1995).

Centrándonos en la Educación Secundaria, hay que reseñar que si bien la Tutoría, se hace necesaria en todas las etapas educativas, es en la etapa Secundaria cuando adquiere una relevancia especial, ya que esta etapa representa un momento crucial para el adolescente.

En este período se entremezclan para los alumnos elementos personales, tales como los cambios físicos y psíquicos, de personalidad y actitudes, propios de la adolescencia. A la vez que existen elementos formales del currículum que requieren una toma de decisiones que tienen repercusiones importantes en el futuro de los alumnos.

Junto a esta situación de cambio personal y puntual hay que añadir el contexto social. Nos encontramos en una sociedad cambiante y compleja. Las necesidades sociales demandan un trabajo conjunto y coordinado para que los alumnos tengan oportunidad de adquirir la formación integral que les permita adaptarse a la realidad del medio que habitan. Todo ello hace que la orientación y en concreto la tutoría sea un elemento inexcusable en los centros educativos.

La Acción Tutorial como parte integrante del currículum, y considerada desde la Administración educativa como el primer nivel de orientación, el más cercano al alumno o nivel de aula; con el Departamento de Orientación, que es el nivel de orientación del centro; y

con el Apoyo externo, que es el nivel de orientación de la zona educativa, constituyen un subsistema dentro del sistema educativo.

- El equipo docente y la acción tutorial.

El concepto de orientación que subyace en el modelo institucional de orientación actual, con los tres niveles anteriormente referenciados, Aula, Centro y Sector, implica que la planificación de la acción tutorial se considere como tarea compartida por toda la comunidad educativa, para que Orientación, Tutoría y Currículum formen parte de un único proceso.

Según Monereo, (1996: 213): "El equipo educativo se constituye en el elemento más importante del desarrollo de la acción tutorial".

La tutoría se convierte en un recurso necesario para la concreción del currículum, centrándose en el nivel más cercano al alumno, que es el aula, en la cual se desarrolla la mayor parte del proceso educativo y en la que intervienen factores personales de interrelación de los alumnos con los compañeros y con el profesor.

El equipo docente comparte la tarea de la concreción curricular, y es responsable de las decisiones adoptadas para que la oferta educativa sea adecuada a las necesidades de los alumnos. Dicha responsabilidad le obliga a implicarse en el proceso *de análisis y de planificación a través de los docentes que lo conformen.*

Según Rodríguez, (1993:21): "El equipo docente se convierte en el agente natural de orientación y el programa de estudio -currículum-".

4.1.2. EL TUTOR EN SECUNDARIA: PERFIL.

La consideración de la tutoría como una forma de orientación educativa cercana al alumno nos acerca a la figura del profesor tutor que, en definitiva y con la colaboración de los demás agentes educativos es el que asume y coordina dichas tareas.

Existen opiniones diversas con relación al perfil que debe y puede adoptar el profesor que asume la tutoría, y con relación a las cualidades personales que dichos profesores deben poseer.

Según Arnaiz (1994), debe ajustarse a dos parámetros:

- a) El que hace referencia a los factores de su desarrollo personal;
- b) El que se refiere a las actuaciones del profesor-tutor como profesional de la enseñanza (Arnaiz, 1994:47).

Estos extremos se deben a que las relaciones personales comprometen no sólo la profesionalidad, sino también el comportamiento y la "empatía" que desarrolla el profesor en su relación con los alumnos en el ámbito del aula y en el ámbito individual. Se trata en concreto de habilidades, que no son simplemente un "arte" sino que pueden ser aprendidos.

Para Marland, (1982:15), "existe un arte para dirigir el grupo en un aula de escuela secundaria que es vital para los alumnos. Cada profesor debe ser eficiente en este aspecto. Y es estimulante saber que esta habilidad puede ser aprendida, practicada y perfeccionada".

De acuerdo con el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y de acuerdo con su artículo 53, las funciones asignadas a los profesores tutores son las siguientes:

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial.
- b) Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar, junto con el Equipo educativo, la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de acuerdo con los criterios que, al respecto, se establezcan en el Proyecto Curricular.
- c) Coordinar, organizar y presidir el equipo educativo y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.
- d) Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- e) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto
- f) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el equipo educativo.
- g) Coordinar las actividades complementarias de los alumnos y alumnas del grupo, en el marco de lo establecido por el departamento de actividades complementarias y extraescolares.

-
- h) Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierne en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico.
 - i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.
 - j) Cumplimentar la documentación académica individual del alumnado a su cargo.

Todas las funciones enumeradas poseen un carácter estrictamente orientador. Básicamente, el tutor tiene entre sus funciones la de dar respuesta al proceso educativo, convirtiéndose en un *Coordinador* de tal proceso. Las funciones anteriormente mencionadas forman parte de un proceso complejo en el que cada elemento tiene una función bien determinada, que obliga a cada docente a compartir su tarea con el resto. Porque entre todos conforman la estructura en la que se lleva a cabo el proceso educativo.

El tutor se constituye en una pieza clave para que la dinámica del proceso sea adecuada, lo que apunta a la conveniencia de un correcto desarrollo de sus funciones. "El tutor será pieza clave en el proceso de orientación, siempre y cuando se le prepare adecuadamente, de lo contrario se convertirá en un elemento negativo clave de dicho proceso" (Rodríguez, 1993:46). Debido al estatus que tiene asignado de *mediador* entre los diferentes agentes que intervienen en la enseñanza aprendizaje su papel resulta determinante en la orientación personal de los alumnos.

En opinión de Arnaiz, (1994:48) el tutor es un orientador del aprendizaje, dinamizador de la vida socio-afectiva del grupo-clase y orientador personal, escolar y profesional de los alumnos.

Según Pastor (1995:26), las tareas del tutor están destinadas a los alumnos, a los padres y a los profesores. Quiere decir que la labor del tutor es de coordinación de todo el proceso educativo y de interrelación con los agentes que en él intervienen. Adoptando un papel de mediación entre el centro, las familias y los alumnos.

De acuerdo con las funciones asignadas al profesor tutor, éste debería desarrollar unas características que le faciliten las condiciones para su trabajo.

Desde el punto de vista de Blanchard, para que el profesor pueda actuar como "mediador", se necesitan unas condiciones previas como las siguientes:

- Un marco de aceptación, confianza mutua y respeto;
- Un clima de relaciones afectuosas que contribuyan a la seguridad y a formar una autoimagen positiva y realista en los alumnos;
- Una intervención que reta a los alumnos y les ofrece medios para superarse, les interroga y les hace posible ir en busca de respuestas;
- Que el profesor tenga en cuenta las capacidades del alumno para hacerlas avanzar.

4.1.3. LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CONTEXTO DEL AULA EN LA ESO.

En la educación secundaria obligatoria, planteada tal y como venimos indicando como una educación comprensiva y para la diversidad, cobra especial relieve la planificación, como instrumento para establecer la respuesta educativa adecuada. En ella se plasmarán las opciones para que los **alumnos encuentren un abanico de posibilidades curriculares para el desarrollo personal y académico de acuerdo con sus peculiaridades.**

En el anterior planteamiento educativo, y con la estructura que adopta la Orientación en la LOGSE, la tutoría se configura como un primer nivel de actuación orientadora: EL AULA, la cual está integrada por el grupo de alumnos que en su proceso educativo han de recibir una orientación tutorial de sus profesores y especialmente de su tutor (Rodríguez, 1993:115). Dicha orientación se enmarca en los distintos niveles de concreción curricular, y cuenta con los recursos existentes en el centro: apoyos, adaptaciones curriculares, programas de diversificación, de garantía social, etc.

Para poner en marcha estos recursos es fundamental la orientación del tutor, configurándose como una pieza clave para el conocimiento del alumno. Su información constituye un instrumento para el equipo docente, en la toma de decisiones respecto a las medidas de atención a la diversidad.

Y, además, la orientación tutorial se constituye como el nexo entre el centro y la familia del alumno. "Muchos tutores, finalmente tendrán que explicar a los padres las ventajas, y también los límites de una enseñanza

que opta por la difícil armonización de la comprensividad y la diversidad".
(Martínez Díaz, 1995:27)

- *Orientación y función tutorial.*

Como ya se ha señalado, a partir de la reforma que se desarrolla con la Ley Orgánica 1/1990, *atender a la diversidad de los alumnos* es un principio básico. Cada realidad educativa debe ser un motivo para ajustar el currículum a las necesidades del alumnado.

Considerando la orientación como parte integrante del proceso educativo, cuya contribución estará encaminada a la formación integral del alumnado, el profesor prestará el asesoramiento adecuado enmarcando su acción en el conjunto del grupo educativo.

El Equipo educativo y el profesorado que interviene en cada grupo-clase constituyen la base de la orientación, articulada en distintos niveles de concreción. Con esta idea la acción tutorial constituye un trabajo compartido, configurándose como un trabajo de corte Colaborativo.

Las funciones tutoriales se desarrollan en distintos ámbitos, y en una triple vertiente:

- a) Con los alumnos y alumnas.
- b) Con los profesores.
- c) Con las familias.

Hay que tener presente también el papel del tutor en lo referente a la atención a las necesidades educativas especiales y en los diferentes niveles educativos. Su colaboración se establecerá en los siguientes puntos:

1. En la colaboración con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo para la identificación de las necesidades educativas de los alumnos.
2. En la aplicación, en la parte que corresponda de las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las necesidades detectadas.

La coordinación y cooperación es necesaria en toda acción tutorial. En Secundaria es importante, y de manera especial como instrumento que aporte coherencia en la intervención educativa, debido a varias razones:

- Por una parte, a la variedad de docentes que intervienen en Secundaria en función de las diferentes áreas curriculares. Áreas que necesitan coordinarse entre sí
- Por otra parte, a la confluencia del período evolutivo de la adolescencia, que atraviesa el alumnado de esta etapa, con una fase educativa en la que los alumnos han de adoptar decisiones que afectan de forma decisiva a su futuro profesional y personal.

Lowe considera que el asesoramiento y resolución de problemas son necesidades de los adolescentes. De tal forma que se pueden considerar los procesos de asesoramiento y resolución de problemas como una respuesta eficaz a necesidades educativas especiales (Lowe, 1995).

Según Hopkins (1987), la etapa adolescente en general posee unas características generales en las que pueden distinguirse algunos rasgos como:

- a) Búsqueda de la identidad personal;
- b) Establecimiento de la propia autonomía;
- c) Toma de decisiones sobre las metas vitales.

Razones por las que hay que considerar que se trata de una coyuntura evolutiva del adolescente en la que la orientación cobra especial relevancia, por cuanto son numerosas las toma de decisiones que han de llevar a cabo los alumnos en los distintos niveles y trayectos del aprendizaje de dicha etapa.

Es ésta, entre otras, una razón por la que la figura del tutor resulta relevante especialmente en este período para la orientación personal y apoyo del alumno. El tutor ejerce un papel de mediador, configurándose como un puente de los alumnos con los profesores y del centro con la familia.

4.1.4. TUTORÍA EN LA ESCUELA PARA LA DIVERSIDAD.

El modelo de escuela comprensiva que se desprende de la LOGSE tiene como objetivo dotar a los alumnos de igualdad de oportunidades para acceder a la cultura, sin que para ello exista modo alguno de segregación. Este planteamiento representa asumir la diversidad en el aula y a su vez asumir lo que significa la “heterogeneidad de los alumnos”, aceptando y respetando las diferencias.

Aceptar este planteamiento de escuela implica aceptar el discurso de la diversidad y, a partir de él, poner los medios para que el currículum ofrezca respuestas coherentes y adecuadas a las diferencias de los alumnos, por medio de oportunidades reales de aprendizaje.

La primera medida de atención a la diversidad deriva de la concreción del currículum, con lo cual el centro escolar como unidad contextual, a través del Proyecto de Centro establecerá la estructura de gestión y coordinación de las acciones educativas adoptando, con el equipo docente, las medidas necesarias que hagan posible la atención a la diversidad de los alumnos. Correspondiendo también al centro educativo la coordinación y la garantía de la “Acción orientadora de los alumnos” (LOGSE, art. 60).

En el contexto del centro escolar, y desde la perspectiva de la Administración, la “Tutoría” se define y configura como un elemento necesario para la “Calidad de la enseñanza”. Al mismo tiempo, se considera como una acción de orientación cercana al alumno, que representa la posibilidad de acompañamiento al alumno a fin de respetar la pluralidad en cuanto a sus aptitudes, intereses procesos de maduración.

Los procesos educativos diversos requieren respuestas coherentes y adecuadas, ello implica que la orientación para una escuela de comienzo de siglo XXI esté implícita en la concepción de una escuela transformadora que enseñe a pensar y a ser personas.

En esta línea y según López (1999) es una escuela que debe poseer varias claves, entre las que pueden destacarse las siguientes:

1. La educabilidad de los alumnos. La orientación tutorial debe potenciar y desarrollar las capacidades y peculiaridades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje. El tutor debe ser un mediador para un aprendizaje significativo en el que se busque “aprender a aprender”.
2. La profesionalización del profesorado. El profesional que asuma la tutorización (orientación tutorial), tiene que estar dotado no sólo de cualidades sino también de conocimientos técnicos suficientes para abordar los procesos de aprendizaje con perspectivas amplias y claras a fin de poder ofrecer a los alumnos puntos de reflexión y de análisis sobre sus propias decisiones.
3. Un currículum común. La actuación tutorial debe estar enmarcada en la planificación del centro de manera que forme parte del proyecto curricular y sea un elemento que implemente la calidad del proceso educativo de los alumnos.
4. El aula como unidad de aprendizaje. Las actuaciones debe tener como punto de referencia el aula, como unidad en la que se llevan a cabo la mayoría de los procesos de aprendizaje escolar y como lugar en el que los alumnos conviven y aprenden a relacionarse con los compañeros.

5. La sintonía entre la familia y el colegio. Finalmente hay un elemento importante en la acción tutorial que es la relación con la familia, ya que el tutor se convierte en el puente comunicativo entre la familia y el centro con relación al alumno, haciendo en numerosas ocasiones de mediador entre ambos e incluso de mediador entre el alumno y la familia.

Se habla de “Escuela para todos y construida por todos” donde la acción tutorial cobra importancia. Lo hace como elemento que implementa la labor conjunta que se lleva a cabo en el centro para elaborar y desarrollar la oferta educativa. **Oferta en la que debe constar como objetivo último establecer las medidas oportunas para la atención a la heterogeneidad de los alumnos.**

Sobre ello pueden destacarse algunos puntos esenciales:

- El contexto y el alumnado: contemplado desde el análisis serio y coherente de las necesidades que plantea.
- El profesorado: comprometido con una labor cooperativa en el centro para la elaboración de un currículum que contemple a todos los alumnos.
- Las familias: como elemento clave para el alumno y para la sociedad en la que se asientan.

4.2. PROFESORADO Y DIVERSIDAD.

El contexto social de la escuela actualmente es el de una sociedad sometida a cambios acelerados, denominada como el comienzo de una nueva era de "Post-modernismo". Nos encontramos instalados en una sociedad dominada por la información, en la que el acopio de conocimientos requiere formas de procesamiento adecuadas.

El avance social ha supuesto una conquista cualitativa en cuanto al reconocimiento de los Derechos del hombre y del ciudadano. En este sentido la educación se ha convertido en un derecho para todos y en la mayoría de los países llamados desarrollados la educación se ha generalizado a "toda la población". Estos hechos representan un avance en las instituciones y un cambio completo en cuanto al sistema educativo.

La "educación para todos" está impulsada por un avance social y naturalmente requiere el tránsito desde una educación selectiva, a una educación que ofrece oportunidades a todos y no a una minoría

Este avance puede examinarse en varios sentidos: uno, derivado de la ampliación de la edad escolar obligatoria, y otro debido al reconocimiento de la educación para todos. Sin que para ninguno represente obstáculo cualquier situación particular, con la afirmación de que todo alumno tiene derecho a la educación, en su contexto y sin discriminación o excepción alguna.

Aceptar la diversidad implica aceptar las múltiples situaciones y culturas existentes en las aulas y para las cuales deben existir respuestas contundentes, eficaces y ética y profesionalmente válidas.

En este contexto general, comienza a entenderse que la educación es cualitativamente diferente y que enseñar en este momento es una práctica distinta a las anteriores épocas.

Para Hargreaves (2000: 59): "De nuevo el profesor se convierte en un punto central para el desarrollo de la sociedad de la información". El profesor ha de desarrollar una profesionalidad diferente, según la demanda de la práctica educativa. Enseñar hoy es una labor distinta que hay que desarrollar con una práctica que exige profesionales comprometidos con su profesión y con el contexto.

Según Ontoria: "La actualización del profesorado no es sólo un problema de estar al día, sino que se adentra en el campo de la ética profesional y del compromiso personal" (Ontoria, 1999:12).

4.2.1. LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL MOMENTO ACTUAL.

Tal y como venimos exponiendo en puntos anteriores, la sociedad actual se está configurando cada vez más como una sociedad global o más bien en un cúmulo de “globalizaciones” de carácter económico, político, cultural y socioeducativo. Todo ello genera una sociedad que según Touriñan, (1998) es: “La sociedad de la información mundializada”, quiere decir que más que nunca la sociedad se asienta en el saber y que la educación ha de afrontar sus objetivos en esa “sociedad del saber” precisamente.

En opinión de Touriñan. (1999:121): “Hoy por hoy hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad en las redes de información y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano”.

La escuela es el marco en el que el docente desarrolla su actividad y la educación afronta su cometido en la sociedad descrita, con lo cual más que nunca el docente tiene que estar preparado para afrontar el reto educativo.

"La condición de profesión aparece cuando a la hora de ejercer una ocupación se aplica un conocimiento especializado a una actividad específica que afecta a problemas que otros conocimientos especializados u otros profesionales no solucionan" (Touriñan, 1999:62).

Técnicamente, la profesionalización requiere unos profesionales que realizan actividades para las cuales están capacitados y tienen reconocimiento social que generalmente está avalado por su formación.

Desde el punto de vista de Touriñan, (1.999) pueden señalarse algunos de los rasgos internos de la condición genérica del profesional como los siguientes:

- 1) Actividad específica;
- 2) Conocimientos especializados;
- 3) Formación técnica reglada;
- 4) Satisfacción de unas necesidades o demandas sociales;
- 5) Reconocimiento social.

Por tanto, la respuesta adecuada en el proceso educativo requiere por parte del profesor una labor especializada, tanto en el conocimiento de los aspectos que caracterizan los hechos educativos que se desarrollan en el mencionado proceso, como en los factores contextuales que lo configuran y en las relaciones humanas que se establecen en ellos.

La complejidad del sistema educativo en una sociedad plural y multicultural requiere, por parte del docente, un nivel extremo de profesionalización, a fin de que su labor sea coherente en cuanto a la respuesta educativa que debe ofrecer.

Para Touriñan, (1998), la función pedagógica es una actividad específica fundada en conocimiento especializado. Las expectativas en torno al tema educativo han evolucionado de forma cualitativa, lo cual genera que las necesidades educativas se incrementen y consecuentemente el papel del profesor se vuelve más complejo. Con dichas perspectivas se hace más patente la necesidad de formación adecuada en el docente. El papel del profesor no puede ser estático, lo que nos induce necesariamente a pensar que su formación tampoco debe serlo.

Abundando más en el tema hemos de tener en cuenta que, en la condición de "profesionalización" de la labor docente, existen otros factores importantes marcados por el "carácter ideológico", implícito en cada profesión, y es que como dice Densmore (1990, citado en Molina 2000:28) "no se entiende el profesionalismo como una categoría ideal, ni como una descripción precisa idealizada de las condiciones de trabajo, sino como una ideología que influye en la práctica de los profesores".

El desarrollo de la actividad ejercida por el profesor en el aula (contexto escolar) tiene su manifestación a través del ejercicio de su autoridad, y la forma de manifestarla o ejercerla está directamente relacionada con su modo de entender la enseñanza, que a su vez se relaciona con las ideas -ideología- que conforma su pensamiento.

El autoritarismo del profesor, su intervención o la asunción por parte del alumnado de la responsabilidad en su propia formación son líneas de actuación que nos sitúan en dinámicas diferentes en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr un clima de colaboración en el trabajo de aula es necesaria la implicación del alumnado. Sobre este tema Stenhouse (1997:185) dice:

"Creo que los factores más importantes para el éxito del trabajo basado en la discusión y la cooperación en el grupo son la estructura de autoridad de la escuela, su clima intelectual y la medida en que institucionalice la competición".

Con todo lo anteriormente expresado entendemos que el profesor en el proceso educativo tiene que afrontar tres aspectos:

- a) Sus propias actitudes, que tienen una relación estrecha con su formación con su propia ideología;
- b) La autonomía que puede ejercer en el proceso educativo para llegar a poner en práctica las estrategias necesarias, por medio de la participación en el diseño y desarrollo del proceso educativo, y,
- c) Generalización de su propias responsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la autonomía que le concede el nivel de concreción del currículum.

Las respuestas educativas deben articularse adecuadamente, porque si bien tratándose de personas no existen soluciones mágicas, sí es preciso que la educación se plantee cada situación como un "problema" contextualizado, para el cual hay que buscar y ofrecer "soluciones" también contextualizadas.

En opinión de Carr, Kemmis (1988:27): "Para que la enseñanza llegue a ser una actividad genuinamente profesional deben ocurrir tres tipos de evoluciones: primera, que las actitudes y las prácticas de los enseñantes lleguen a estar mas profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda que se

amplíe la autonomía profesional de los maestros; la tercera que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro, a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas en la comunidad".

4.2.2. PERFIL Y PAPEL DEL PROFESOR EN SECUNDARIA.

El cambio social genera nuevas expectativas, que se reflejan en la institución escolar y que afectan directamente a los profesores. Los nuevos desafíos y demandas hacia la escuela y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas de la sociedad.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales” (OCD, 1994:9 en Marcelo 2000:396).

El contexto escolar “cambiante y dinámico”, exige del profesor un nuevo talante. La sociedad de la información requiere, por parte del profesor respuestas novedosas, que según Marcelo (2000:404) hacen que se convierta en un "trabajador del conocimiento", y por otra parte tenga conciencia de que no trabaja en solitario, sino que participa en una "comunidad práctica", en la que desarrolla las funciones de docencia.

La comunidad escolar necesita someterse a un cambio que debe realizarse paralelo al proceso de "aprendizaje de los profesores" y a la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La tabla siguiente sintetiza los elementos que deben conjugarse en el cambio con relación a las funciones de los profesores:

Cambio en las funciones de los profesores

	AHORA	ANTES
APRENDIZAJE	Construcción activa Conexiones Situado	Dar información Jerárquica Descontextualizado
ENSEÑANZA	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
CURRÍCULUM	Maleable	Fijo
TAREAS	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
MEDIACION SOCIAL	Comunidades de aprendizaje. Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
HERRAMIENTAS	Uso interactivo e integrado de ordenadores.	Papel y lápiz
EVALUACIÓN	Basado en la actuación Carpetas individuales.	Pruebas de rendimiento Test estandarizados.

Tabla nº 2. Cambios en las funciones de los profesores. (Tomada de Marcelo,2000:400).

Según Touriñan (1999:64), pueden identificarse tres tipos de funciones pedagógicas, cuyo núcleo pedagógico puede diversificarse, de acuerdo con el contexto en el que se ejerce, y que son las siguientes:

1. Funciones de docencia: entre las que define el tipo de actividades que se identifican con destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, precisos para enseñar en el sistema educativo.
2. Funciones de apoyo al sistema educativo: referida a las actividades relacionadas con la solución y articulación de soluciones a los problemas, y que sin tener un contacto "in situ" con la educación son necesarias para el desarrollo y mejora de la calidad educativa.
3. Funciones de investigación: que están relacionadas con el ejercicio y dominio de las destrezas, y que nos proporcionan la posibilidad de comprobar si lo que llevamos a la práctica es válido, o en qué es preciso transformarse.

Para Sansano y otros (1993:42), las funciones del docente tanto de forma individual como colectiva, estarán enmarcadas y deben partir de la planificación realizada en el centro, y deben reflejarse en el proyecto educativo y en el proyecto curricular de centro, en los que quedarán fielmente reflejadas, y que pueden agruparse en cuatro grandes bloques:

- 1) Atención al proceso educativo del alumno.
- 2) Coordinación y gestión.
- 3) Relaciones con el entorno escolar,

4) Continuo en la adaptación curricular.

De las funciones mencionadas con anterioridad pueden concretarse varios puntos que, por su influencia, configuran la práctica de los profesores. Éstos son los siguientes:

1. Formación del Profesorado. Tanto a nivel inicial como permanente, a fin de dar respuesta a las necesidades de la "sociedad de la información", que valora el conocimiento como fuente del saber. Según Touriñan (1998:119) "Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso". **Lo cual indica** la necesidad de formación del docente para adaptarse a la selección de información.
2. Trabajo colaborativo. Superando "el aislamiento" (Marcelo, 1995:157). Se avanza hacia la "integración y coordinación de las actividades pedagógicas de especialistas y tutores consensuadas en la organización del centro". (Sansano, 1993: 43). Esta última idea implica una nueva organización del centro, que abogue por una "gestión colegiada".

Desde el punto de vista de Hargreaves (1998:20): "La creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad ayuda a aquellos a aprovechar la experiencia de unos y otros, pone los recursos a disposición de todos, proporciona apoyo moral y crea un clima de confianza en el que pueden manifestarse los problemas y errores y celebrarse los éxitos". Utilizando las nuevas tecnologías y las posibilidades de conexión en "redes" para la formación en un nuevo contexto.

Según Marcelo (2000:412) por RED se entiende: "una malla de personas conectadas por enlaces en torno a los cuales fluyen cosas, como objetos, trabajos, afectos, evaluación conocimiento... y en la que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros

3. Relación con el entorno. Teniendo en cuenta el contexto y las corrientes de la comunicación. **Abriendo** la escuela a contextos plurales, por medio de las nuevas tecnologías que posibilitan una nueva forma de relación entre los profesores, a través de "una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad en las redes de información" (Tourriñan, 1998:121).

En concreto, los alumnos de secundaria son alumnos que provienen de distintos ámbitos sociales, todos ellos con el mismo derecho a obtener respuestas educativas claras, eficaces y desde el currículum general.

En esta situación el profesor se configura como una pieza clave en la aplicación de las estrategias, para ofrecer respuestas educativas para todos los ritmos de aprendizaje.

Esta situación de cambio en las funciones del profesor establece una ruptura con el anterior sistema selectivo y segregador. Se abre una nueva etapa de "escuela comprensiva y para la diversidad".

Las labores de los profesores, tanto de primaria como de secundaria han cambiado. En las aulas existen niveles diferentes en todos los ámbitos que envuelven el aprendizaje, tanto la motivación como el ambiente social varían sustancialmente de unos alumnos a otros; cada clase está compuesta por grupos heterogéneos y los problemas que se plantean son distintos.

Por los motivos anteriores, y atendiendo a la función “compensatoria” que la administración asigna a la escuela, los profesores tienen que asumir papeles diferentes a los desempeñados en épocas anteriores.

“Muchos de nuestros profesores de primaria están más cerca de las labores de una asistente social que del papel tradicional de un maestro; y esta nueva situación exige de nuestros profesores de secundaria asumir labores más cercanas a las labores de un maestro de primaria” (Esteve, 2000:423).

Atendiendo a tales circunstancias y para ofrecer respuestas coherentes el profesorado tiene que potenciar la “Educación para todos”, no puede volver atrás. No se trata de que los que no quieren estudiar se “vayan”, sino de que el sistema educativo ofrezca alternativas dignas, con recursos suficientes para que los alumnos encuentren en el aula oportunidades reales de aprendizaje y de acuerdo con su situación personal.

El profesor de Secundaria encuentra en las aulas alumnos diferentes, a los que había encontrado con la anterior ordenación de la enseñanza, tiempos en los cuales los alumnos llegaban a la etapa de secundaria con una selección, que marcaba una clara transición entre la etapa anterior y la nueva, primaria y secundaria.

Para Imbernón (1993:83): “El profesor en Secundaria tiene un grave problema: no está en armonía con la realidad tal y como es”. El cambio necesario es profundo y tremendamente complejo pues no sólo se trata de cambiar las estructuras, se necesita, además, cambiar todos aquellos factores que hacen que las estructuras constituyan un marco para la práctica diferente y acorde con las nuevas demandas.

Las múltiples tareas asignadas al profesor: como docente, en la formación de profesores, relación con el entorno escolar, investigación curricular, participación y gestión (Molina, 2000), requieren el desarrollo de funciones que aunque dentro del ámbito común educativo, adquieren ciertas características según las distintas etapas educativas

En opinión de Touriñan (1999:65): "La identidad de las funciones viene dada por la utilización del conocimiento de la educación para describir, interpretar, decidir y justificar las acciones propias de cada una de ellas".

Aplicando estos criterios a la etapa de Secundaria Obligatoria, la función del docente para "descubrir, interpretar y decidir, etc." requiere por parte del profesor el dominio de habilidades que les permitan ejercer su profesión técnica y éticamente con la premisa de que la educación es un *derecho* y la calidad de ésta una obligación de los poderes públicos, representados por la escuela y por cada profesor.

Existen, por tanto, varias cuestiones que afectan directamente al profesor de secundaria, como son:

1. Por una parte, el cambio que ha generado el pensamiento de "Una escuela para todos" y el reconocimiento del derecho de "Atención a la diversidad". Lo cual requiere resolver situaciones de aprendizaje heterogéneas, en la línea de un currículum común y en el aula.

Según algunos autores lo anterior implica "la ruptura de la relación educativa que ya no pone en contacto un alumno que quiere aprender con un profesor que le guía en su desarrollo intelectual, sino un

profesor con un grupo heterogéneo de alumnos entre los que se incluyen algunos que declaran explícitamente que no quieren estar en clase y que acuden obligados por la ley y lo cual convierte al profesor en el representante de la institución, a la que el alumno está obligado a asistir” (Merazzi, 1983; Melero, 1993 en Esteve 2000:423).

2. Por otra parte, la formación: tanto inicial como permanente. Varios estudios constatan la existencia de una formación inicial en el profesorado de secundaria sin modificación alguna que la adecue al cambio que se está produciendo.

Para Esteve (2000:434) "seguimos planteando una formación inicial como si todo siguiera igual". El profesorado necesita una formación permanente, que le capacite como profesional y que le permita enfrentarse a cada situación con los recursos adecuados a cada caso.

Según López (1995: 31), una de las claves de una escuela sin exclusiones está en la "necesaria reprofesionalización de los enseñantes". Este autor desarrolla varias ideas indicativas de la necesidad de formación docente para poder enfrentar el problema de la diversidad, porque no está tanto en cuáles son las dificultades, sino en ver si el docente es capaz de desarrollar en cada situación su labor de "enseñar a aprender".

La formación deberá abarcar y desarrollar todos los aspectos que configuran la profesión docente, y en este sentido partimos de las competencias que como docente asume el profesor.

Desde el planteamiento de Molina (2000:40), son las siguientes:

1. Conocimiento: referido tanto a cuáles son los contenidos como a cuál y

cómo se desarrolla su intervención, lo que requiere un conocimiento profundo de la educación, y de sus fundamentos, sus principios, sus valores, etc. A la vez que un conocimiento pedagógico en el ámbito de las funciones generales, y específicas. "Dado que el núcleo pedagógico puede diversificarse, se puede defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función con respecto al sistema educativo" (Tourrián, 1999:65).

2. Capacidad: Referida a las competencias de "pensamiento y acción". O la capacidad que dota a cada profesor de los recursos necesarios para que las oportunidades en la clase lleguen a todos los alumnos, lejos de esquemas rígidos que obligan a aplicar determinadas técnicas o esquemas.

Además, la capacidad para pensar críticamente, que según Zeichner (1993:47 se refiere a "que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes", supone la consideración del docente como profesional reflexivo y crítico con la realidad.

Y la capacidad de relación en un doble sentido, con los alumnos en el aula y con el resto de los docentes. Ambas requieren una capacidad relacional para hacer de la educación un intercambio con los compañeros, de sus propias experiencias y en el aula, con la creación de un clima que favorezca el aprendizaje.

3. Actitud. Que se refleja en el clima de aula: creando situaciones de empatía, aceptación, confianza, respeto.

Una actitud de apertura y aceptación hacia el cambio educativo, creando situaciones que lo favorezcan situaciones diferentes. Y que debe llevar consigo comprender y actuar sobre las situaciones e incluso con una postura crítica que reivindique la mejora de cada situación.

Tales actitudes se complementan con el compromiso ético para conseguir una enseñanza de calidad y de acuerdo con los parámetros de una sociedad democrática, para convertir el trabajo en un elemento que contribuye a la transformación del aula.

Dichas labores requieren una nueva organización escolar, un profesorado centrado en la tarea de educar y más ligado a la idea de generar una cultura general, con una clara ruptura del modelo tradicional del profesor de secundaria, centrado en los contenidos académicos que daban acceso a la enseñanza universitaria (Helsby, 1999 en Esteve 2000:424).

Según Esteve (2000), el profesor de Secundaria, para enfrentarse al momento educativo actual, ha de superar cuatro desafíos:

- Perfilar su propia identidad profesional. Lo que representa enfrentarse a la práctica y adecuar sus técnicas, sus propias concepciones de la educación, del alumnado. Creemos que este punto es fundamental como partida para tomar conciencia del estilo de enseñanza que asume el profesor.
- Adaptar los contenidos al contexto del centro, del aula, de los alumnos.

- Organizar la clase para que se trabaje en un orden productivo. Lo que requiere una capacidad de organización y conocimiento de dinámica de grupo que pueda facilitarle la relación con la realidad.
- Entender la clase como espacio de interacción y comunicación, en la que el docente sea un profesional “reflexivo”. Cuestión que, según Dewey, es una forma de “afrontar” los problemas y de “resolverlos”. Para el desarrollo de esta actitud reflexiva el docente ha de situarse con apertura intelectual que le permita interrogarse acerca del por qué de su práctica. Debe mantener un trabajo responsable, cuidando los extremos de las consecuencias de la acción educativa para los alumnos, tanto a corto como a largo plazo, debe tener la sinceridad necesaria para asumir su propio proceso de aprendizaje y sus propias limitaciones.

4.2.3. PROFESORADO Y PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL, TOMA DE DECISIONES.

Hemos destacado con anterioridad la importancia de la planificación como guía de la estructura que dé sentido a la oferta educativa en una educación comprensiva y para la diversidad.

La acción tutorial, por sus características, requiere que las actuaciones que desarrolla estén ordenadas y reguladas, y formen parte de la planificación conjunta del centro, del Proyecto Curricular de Centro.

En este sentido, el P.A.T. (Plan de acción tutorial y orientación del centro) garantizará al alumnado una orientación continuada y adecuada a su nivel de desarrollo.

En el P.A.T. cada centro expresará las intenciones y estrategias que se propone llevar a cabo en relación a la acción tutorial. En él se detallarán los aspectos relevantes para ordenar, coordinar y hacer posible la acción tutorial.

Para la planificación hay que establecer:

- a) Niveles y ámbitos de intervención: alumnos, profesores (centro) y familias.
- b) Relaciones entre los componentes.
- c) Temática a desarrollar. Teniendo en cuenta la implicación de todos los grupos que configuran y llevan a cabo la acción tutorial.

El PAT, como elemento del PCC, forma parte de la planificación general del centro. En su estructura es necesario la elaboración de un currículum flexible y capaz de dar respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas. Currículum en cual la diversidad constituirá un incentivo para el desarrollo pleno del alumnado.

De esta manera se plantea un currículum abierto y flexible, adaptado a las circunstancias que confluyen en los actores del mismo. El mismo será elaborado con la colaboración de toda la comunidad escolar, para que exista una correlación entre las previsiones curriculares y las peculiaridades de los alumnos.

A tal fin, el Centro como actor en el primer nivel de concreción del currículum, planifica su oferta educativa. En el Proyecto de Centro, partiendo de las características del contexto se establecen las finalidades educativas. En el Proyecto Curricular de Centro se recogerán las propuestas globales en cuanto a la acción educativa, el currículum de las distintas etapas y áreas, el Plan de Acción Tutorial y el de Formación del profesorado y el modelo de Evaluación.

Los enseñantes, implicados en el proceso de planificación, se constituyen así en un grupo de trabajo en el que la reflexión y el análisis son previos a la toma de decisiones, y en el que cada miembro del grupo ha de consensuar con el resto de los miembros su propia experiencia, su propio pensamiento, hasta llegar a una decisión unánime. Tales características se acercan al trabajo *colaborativo*, definido por Kemmis (1992).

4.2.4. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Como hemos destacado anteriormente, el Plan de Acción tutorial se enmarca en el Plan de Orientación educativa y forma parte del Proyecto educativo del Centro.

"El objetivo primordial del Plan de Tutoría y Orientación del Centro es facilitar la ayuda pedagógica que permita el mejor ajuste entre la oferta educativa y las necesidades reales de la situación o el individuo" (Tutoría, Junta de Andalucía, 1993:55).

Partiendo del objetivo anterior, es importante una acción capaz de coordinar y poner en relación todos los elementos que intervienen en el proceso educativo a través de un Plan que estructura la acción tutorial.

Por la relevancia de la función orientadora y tutorial, es necesario que existan unas líneas fundamentales **consideradas** como parte del Proyecto Curricular, y que finalmente esas líneas se concreten de forma específica en las tareas de cada tutor.

Todo ello desde la consideración de la acción tutorial como elemento inherente al proceso educativo, en una escuela que opta por la *comprensividad* y la enseñanza para la *diversidad*

En el diseño curricular, la tutoría es un elemento importante como acción de orientación para los alumnos y como medio para articular los recursos necesarios. La elaboración del Plan de Acción tutorial se convierte en una tarea compartida por el conjunto de los profesores que intervienen en el proceso educativo.

Según Arnaiz (1996:44), en la elaboración del Plan de Acción tutorial deberán adoptarse criterios similares a los de la planificación curricular, para que su fundamento esté asentado en los principios de la tutoría, del sistema educativo, de la planificación global y de la programación.

La planificación basada en el contexto (necesidades), tiene las siguientes características:

- 1) Realista: porque deberá responder a las necesidades existentes en el momento en que se lleve a cabo.
- 2) Posible: Tal que no supere los recursos y medios de que se dispone en ese momento, sin perjuicio de que se planteen mejoras como objetivos prioritarios.
- 3) Integrada en el currículum: O con suficiente capacidad para coordinar todos los elementos curriculares que intervienen en el proceso educativo.
- 4) Participativa: que opte por un aprendizaje interactivo en el que cada alumno-a sea protagonista de su propia historia.
- 5) Interdisciplinar: O que tenga en cuenta que los temas están relacionados y deben ser tratados en ese criterio y convicción.
- 6) Flexible: de tal forma que la rigidez no ahogue las necesidades que en un momento pueden aparecer y a las que habrá que ofrecer respuestas organizadas, secuenciadas y coherentes.

- 7) Revisable: sabiendo que todo proceso es susceptible de mejora, y para ello es preciso un proceso de revisión y reflexión (Junta de Andalucía, Tutoría: 1995:14,15)

Elementos para la Planificación de la acción tutorial:

El Plan de Acción tutorial es el marco específico de organización y funcionamiento de las líneas de trabajo de la tutoría, con relación a los alumnos, profesores y las familias. Cada centro educativo debe elaborar su Plan de Acción tutorial en el que, a modo de orientación, pueden incluirse:

1. Justificación de Necesidades, detección, análisis.
2. Objetivos establecidos con relación a las necesidades detectadas.
3. Contenidos
4. Actividades
5. Destinatarios
6. Metodología
7. Agentes implicados
8. Medios y recursos
9. Temporalización
10. Evaluación.

El análisis de necesidades:

Representa la primera fase de la planificación, y hace referencia al conocimiento y evaluación de las necesidades de los alumnos y del grupo.

Cada tutor realizará un análisis de las necesidades detectadas en su grupo clase a nivel general e individual y clasificará las distintas

necesidades de acuerdo con los diferentes ámbitos de actuación para realizar su propuesta.

A la vista de las necesidades detectadas y expuesta por cada tutor el equipo docente, tutores y departamento de orientación unificarán criterios, análisis y priorización de las mismas para consensuar la planificación de orientación para todos los ciclos, de acuerdo con las necesidades detectadas y conjugando los distintos niveles de orientación, de aula, de centro y los apoyos externos.

Objetivos de la Acción tutorial

a) Para los alumnos:

- Facilitar la integración del alumnado en el grupo-clase, y en la dinámica escolar, favoreciendo el conocimiento mutuo, el trabajo en grupo, la elaboración y observancia de normas básicas de convivencia.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, efectuando un seguimiento global de los alumnos, con el objeto de destacar necesidades, articular respuestas y recabar asesoramientos y apoyos
- Coordinación y seguimiento del proceso de evaluación de los alumnos, incluyendo el asesoramiento sobre su promoción.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación académica y profesional.

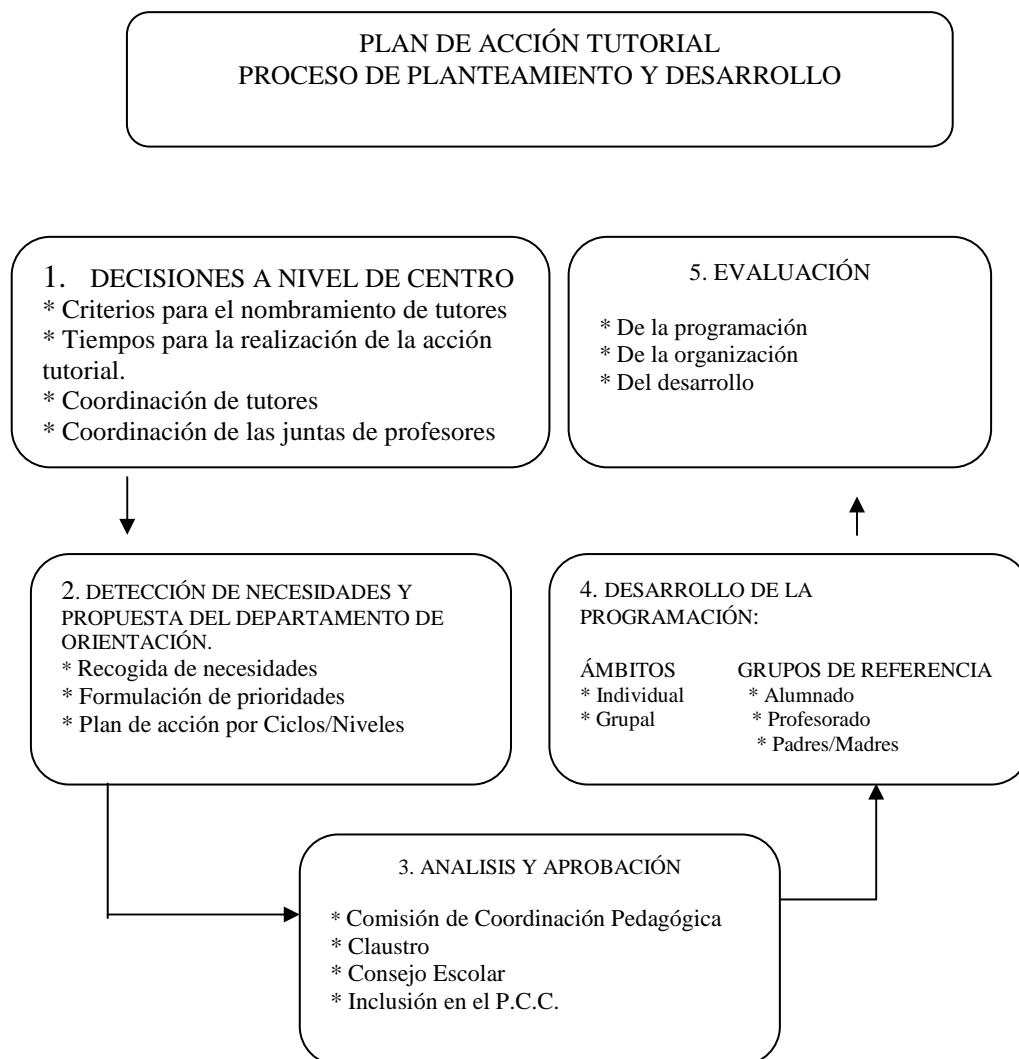
- Desarrollo y aplicación de las técnicas de trabajo intelectual.
 - Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias. Adquisición y consolidación de habilidades personales y sociales.
 - Conocimiento y aplicación de técnicas de dinámicas de grupo.
- b) Para los profesores y profesoras.
- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca del alumnado entre los profesores y profesoras que intervienen en el mismo grupo.
 - Posibilitar las líneas comunes de acción con los demás tutores y con el departamento de orientación en el marco del Plan de Acción Tutorial.
 - Coordinar con el equipo docente las respuestas a las dificultades de aprendizaje mediante refuerzo pedagógico, adaptaciones o diversificaciones curriculares.
- c) Para las familias o tutoría legal.
- d) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con padres y madres.
- e) Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos e hijas.

f) Informar a los padres y madres de aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos.

d) Para la atención a la diversidad.

g) Colaborar con el departamento de orientación y equipo de apoyo externo en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos.

h) Aplicar, en la parte que corresponda, las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las necesidades detectadas.



Cuadro nº 7. Plan de Acción Tutorial. Tomado de Blanchard, 1999:30.

Contenidos y actividades

Con la planificación de la acción tutorial no se trata de estructurar la mera acumulación de información, sino de buscar los recursos para preparar a la persona para que se desenvuelva de forma útil y feliz en la sociedad en que vive. Los contenidos y actividades deben dirigirse a:

- a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula, por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con:
 - Los contenidos y objetivos didácticos,
 - Los procesos de evaluación.
 - Los aspectos metodológicos, organizativos y de materiales curriculares,
 - La incorporación de los temas transversales,
 - La oferta de materias optativas,
 - Las actividades que relacionan estos elementos con la orientación académica y profesional y la formación profesional de base.

- b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la Junta de Profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de tutoría, entre las que cabe destacar:

- La reflexión y debate colectivo sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en cada una de las áreas.
 - El análisis y aportación sobre los aspectos de estructura, normativa y funcionamiento y de su participación en la vida del instituto.
 - La reflexión y debate sobre la dinámica del propio grupo.
 - La reflexión y debate sobre aspectos de la orientación académica y profesional de los alumnos.
- c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquellos que más lo precisen.
- d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que puedan resultar relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado.

Metodología.

Con el desarrollo de la tutoría se persigue que los alumnos dispongan de ocasiones educativas suficientes para que consigan un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás, en orden a ir configurando su propio proyecto de vida. Las actividades deben invitar a la acción y a la participación. Se trata de adoptar una metodología activa y basada en principios de aprendizaje significativo.

Agentes implicados.

"El Departamento de Orientación siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, elaborará propuesta al Plan de Acción Tutorial, incorporando las aportaciones del equipo de tutores, y contribuirá a su desarrollo y evaluación. Dicho Plan será debatido por la Comisión de Coordinación Pedagógica y se incorporará, con las modificaciones que proceda a la propuesta de Proyecto Curricular que se presente al Claustro de profesores para su aprobación" (Resolución 30-4-96. BOE. N.º.20).

Evaluación:

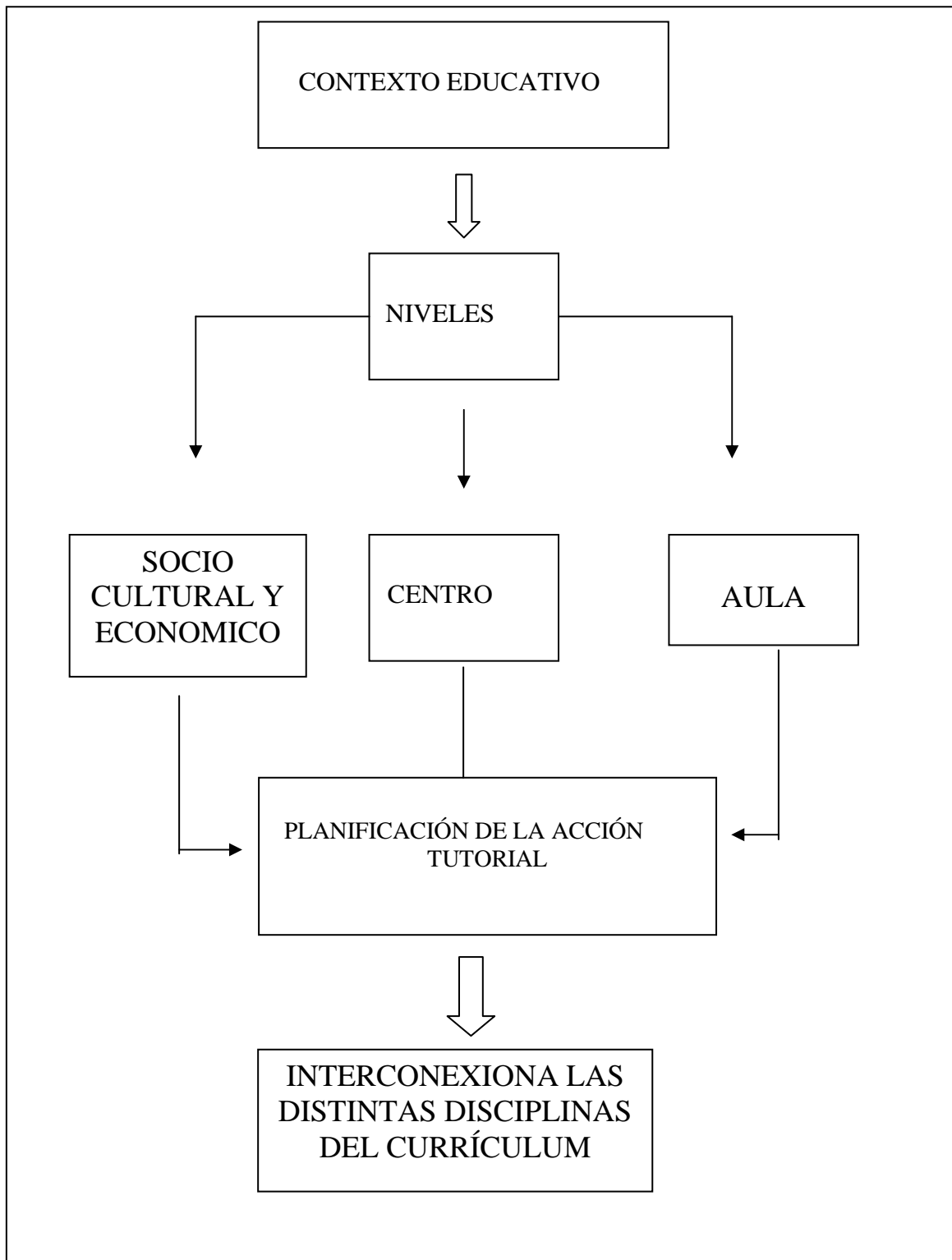
El proceso de orientación educativa que desde la tutoría se desarrolla debe someterse a seguimiento y evaluación igual que el resto de los elementos del currículum. La orientación tiene un carácter similar al de las áreas transversales y como ellas debe ser tratada.

Interesa conocer la situación de partida, hacer seguimiento del proceso orientador, descubrir las dificultades y valorar los resultados para introducir correcciones en el proceso, perfeccionar las actuaciones, cambiar la práctica y consolidar los programas adecuados.

Temporalización, medios y recursos

Son elementos que tienen que guardar relación directa con la organización del centro. De cualquier forma, en el Plan de Acción Tutorial deberá hacerse constar tanto el tiempo disponible para la realización de las

actividades programadas como los medios tanto materiales como humanos de que dispone el centro para el desarrollo de la acción tutorial



Cuadro nº 8. Fases de elaboración del Plan de Acción Tutorial.

4.3. LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESORES EN EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

Las modificaciones educativas generadas por la reforma de la LOGSE se reflejan formalmente en los cambios del sistema educativo y funcionalmente en las tareas que han de desempeñar los profesores y que afectan tanto al diseño como al desarrollo de dichas tareas. Los profesores planifican y adaptan al contexto en los “proyectos de centro”.

Con estas tareas los centros cobran protagonismo y autonomía en el diseño del currículum para adecuar la oferta educativa a las necesidades. Pero la planificación es una tarea relativamente novedosa para el profesorado, que debe abordar el trabajo en equipo y la reflexión para elaborar el proyecto adecuado al contexto. Hecho que confiere y consagra la autonomía de los centros.

Los profesores integrantes del centro son los verdaderos artífices de las decisiones que se adoptan en éste. El docente adquiere un talante más positivo desde el punto de vista de la colaboración. Las decisiones adoptadas son un reconocimiento de la competencia de cada profesor que en sí se encuentran implicados por un proyecto común, del centro, que trasciende su ámbito individual de actuación.

Según Hargreaves (1996), la colaboración entre profesores lleva consigo una serie de aspectos, de los cuales señalamos algunos:

1. Apoyo moral de unos profesores a otros, lo que ayuda a que se superen los fracasos y las frustraciones;

2. Aumento de la eficiencia, ya que se eliminan esfuerzos duplicados por tratarse de un único objetivo aunque tratado desde diferentes ópticas o aspectos;
3. Reducción del excesivo trabajo al compartirlo;
4. Certeza situada, que situaría al docente en la certeza compartida de las experiencias y la sabiduría colectiva, que pasando por procesos de confrontación, llega a consensuar posturas comunes a fin de optimizar el esfuerzo y los recursos;
5. Asertividad política, debido a que si se tiene más confianza en las decisiones, se está en mejores condiciones de afrontar y de generar nuevas innovaciones;
6. Mayor capacidad de reflexión, porque sin duda la cooperación y el diálogo incitarán a los profesores a reflexionar sobre su acción educativa y a la predisposición de comparar e intercambiar puntos de vista que conllevan perfeccionamientos continuos.

Los aspectos anteriores configuran una forma de funcionamiento de la escuela, en sí podemos decir que genera una cultura de trabajo que posibilita que se produzca un cambio favorable a la mejora de la escuela.

Para Ainscow (2000), en la escuela las culturas de trabajo que posibilitan el cambio se caracterizan por:

- a. Un alto consenso entre el profesorado;
- b. Certidumbre entre el profesorado;

- c. Alto grado de implicación;
- d. Cohesión entre los profesores para la toma de decisiones;
- e. Colaboración:
- f. Enriquecimiento del aprendizaje.

El planteamiento de escuela comprensiva, que acepta la diversidad, generador de escuelas “inclusivas”, requiere comportamientos de colaboración entre la comunidad educativa, siendo los profesores educadores que trabajan juntos por el éxito de todos los estudiantes.

4.4. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES SOBRE TUTORÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Los términos "Tutor" y "tutoría" quizás no resulten nuevos en nuestro tiempo, pero lo que sí resulta novedoso es la forma de llevarla a cabo y el tratamiento que en cada momento adquiere con relación a la educación. La aplicación de la LOGSE y el desarrollo de las diferentes estrategias encaminadas a una enseñanza de calidad han llevado consigo paralelamente el incremento de *la Orientación* y de la *Tutoría* como recurso que facilita la calidad porque implementa la labor educativa.

Vamos a referir algunas de las experiencias que se están llevando a cabo *en la actualidad* con relación a la tutoría y al desarrollo de la acción que la constituye.

Aunque los enfoques son diferentes según los contextos, puede encontrarse un denominador común en todos ellos, que es la importancia que adquiere el desarrollo de la acción tutorial en el centro educativo, aunque con diferentes perspectivas y enfoques, como lo demuestran los diferentes trabajos que se están desarrollando y de los cuales destacamos algunas experiencias:

- Comellas (1999:111) presenta un estudio realizado en un instituto de Barcelona, en el que tiene como objetivo poner de manifiesto la opinión de tutores, padres y alumnos, así como el conocimiento de los objetivos sobre la tutoría. El estudio ha sido llevado a cabo en una población de 1338 sujetos, de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, y tras el cual llegó a las conclusiones siguientes:

- 1) Tanto tutores como familias ponen de manifiesto que están ante una situación poco satisfactoria con relación a la tutoría, ya que la tutoría debe ser considerada como prioritaria por las repercusiones que tiene en el proceso educativo de los alumnos que se encuentran en la ESO.
 - 2) El funcionamiento actual de la tutoría no está suficientemente elaborado, ni se ha implicado de manera clara a los protagonistas que deben participar en ella. En este sentido creen urgente plantear de forma clara el tema, para poder dar respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos, no sólo a los que tienen problemas de comportamiento y aprendizaje.
 - 3) Se debe hacer mayor hincapié en la dinámica, en la mayor vinculación de todos los implicados para que se constituya en un proceso educativo orientador eficaz.
- Lozano y otros (2000) han llevado a cabo un estudio para comprender si existe relación entre el nivel de autoconcepto y su importancia en la acción tutorial.

Parten de que el autoconcepto es un síntesis valorativa de la información referente a las dimensiones relativas a uno mismo. Y estudian si conviene trabajar con la "dimensión general" del autoconcepto o con una combinación de las diferentes dimensiones.

Los objetivos del trabajo se centran en: a) analizar y valorar la "dimensión general" del autoconcepto y su papel en el rendimiento académico; b) analizar y valorar si la "dimensión académica" del autoconcepto predice adecuadamente el rendimiento académico; c)

analizar y valorar si hay que considerar la combinación de las diferentes dimensiones para predecir de una manera más asustada el rendimiento académico.

La muestra está integrada por 555 alumnos, des entre 13 y 20 años.

Tras aplicar una serie de pruebas en el horario de tutoría llegan a la conclusión general siguiente: "El autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las diferentes dimensiones relativas a uno mismo, por lo que es necesario tener en cuenta todas las dimensiones de una persona, su perfil, para abarcar una mejor comprensión global de la misma y de sus resultados académicos" (Lozano y otros, 2000:13).

- En el IES Grande Covian, de Arganda del Rey (Madrid) se ha llevado a cabo un programa experimental de "tutoría personalizada", denominado "Proyecto experimental de tutoría personalizada" (Baez y otros, 1998:51), basado en una concepción de la tutoría según el modelo anglosajón que "un tutor individual por alumno" y acogido a los planes de mejora iniciada en nuestro país por el MEC.

El objetivo se basa en una ayuda personal, seguimiento y orientación, que acompañada por los aspectos organizativos permiten que el profesor que lleva a cabo la experiencia, cuente con una hora complementaria en su horario, para atención a los alumnos. Para el trabajo es **condición** indispensable que el proyecto sea aceptado por los alumnos y sus familias.

Los tutores personales canalizan cualquier tipo de información, a través de los tutores de grupo de referencia de los alumnos seleccionados. Las hipótesis planteadas son las siguientes:

1. Existen diferencias en el rendimiento académico en función del tratamiento llevado a cabo en la acción tutorial, mediante la acción tutorial convencional y la acción personalizada.
2. La maduración personal del alumno y de la alumna se favorece cuando ha sido objeto de una tutoría personalizada, haciéndose más real el autoconcepto del propio alumno, ajustando variables de personalidad como independencia, y dependencia.

Tras una evaluación cualitativa y cuantitativa, los resultados aún hoy quedan por determinar de manera sistemática. En palabras de los autores cuentan con "opiniones positivas hacia el proyecto de padre, alumnos y profesores del centro, quedan por analizar aún los resultados estadísticos".

- En el IES "San Sebastian" de Huelva se desarrollan una serie de actividades a fin de integrar la acción tutorial en el currículum. Parten de la consideración de la acción tutorial "como herramienta que garantiza el derecho de los alumnos a ser orientados" (Monecillo, 1998:34) y a través de los distintos ámbitos de actuación: alumnos, equipo docente y familias, pretenden llegar a los alumnos y lograr de ellos la confianza necesaria para que la orientación pueda resultarles útil.

- Martínez Bonafé (1992) expone una experiencia de desarrollo de un Plan de acción Tutorial en un centro de EE MM y el debate realizado en el seminario permanente “Cambiar el centro”.

La experiencia se lleva a cabo en un centro de EE. MM de Valencia, y los planteamientos fueron los siguientes:

1. Surge de un grupo de profesoras de IFP, con el fin de dinamizar el plan de acción tutorial dirigido al profesorado y al alumnado del ciclo de 14 a 16 años.
2. Se realizan propuestas de actividades en tres aspectos: a) seguimiento de los estudios, b) búsqueda de empleo c) proyecto de vida.
3. En torno a estos aspectos se plantea una reflexión, de la cual se extraen consecuencias sobre la orientación de alumno y su significado, sobre la transición del alumno al mundo adulto –trabajo- y sobre la autonomía personal.

En sí se genera un debate que proporciona el avance para posteriores experiencias en el ámbito de la orientación y de la tutoría.

- En el IES Obispo Mérida de Astorga, (León), el departamento de orientación realiza un trabajo de evaluación de la acción tutorial. En él presentan los resultados evaluativos de dicho plan, señalan las insuficientes detectadas y proponen sugerencias para mejorar la acción tutorial.

Las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- En general la evaluación de la acción tutorial es positiva.

- En relación con las carencias detectadas señalan lo siguiente:
 1. La coordinación de la tutorías por niveles debería disponer de un tiempo concreto incluido en el horario lectivo .
 2. Es imprescindible hacer realidad, por lo menos una vez al mes las reuniones de equipo.
 3. Los datos cuantitativos señalan que la labor tutorial es valorada de manera generalmente positiva por el alumnado.
 4. Se considera conveniente potenciar actividades de intercambio de información entre el alumnado.
 5. Es necesario potenciar la evaluación de las taras tutoriales.
 6. El voluntarismo de los profesionales del departamento de orientación y muchos tutores no puede sostenerse indefinidamente en el tiempo. (Veiga, 1996)

- Finalmente hacemos una breve referencia al modelo anglosajón de orientación tutorial. (Inglaterra y Gales) en Secundaria.

La enseñanza secundaria obligatoria se inicia a los 12 años y se extiende hasta los 16, todos los alumnos promocionan automáticamente. En los dos primeros años existen asignaturas comunes al currículum. En

los dos últimos años los alumnos deben seguir cursando asignaturas obligatorias, matemáticas, lengua inglesa y ciencias, y a la vez tienen la posibilidad de elegir optativas entre diferentes grupos de materias, que varían entre los diferentes centros. En estos dos últimos años el alumnado se prepara para los exámenes de G.C.S.E. (General Certificate of Secondary Education,

- Función de los profesores, la tutoría:

Los profesores deben desarrollar a la vez las funciones de enseñanza y la de cuidado del bienestar del alumnado para lo cual existe el "Sistema Pastoral". A partir de éste se construye la estructura de los centros de enseñanza, que en la etapa de secundaria, tanto en centros públicos como privados posee dos tipos de organización pastoral: Una división por "casas" (house system), y otra división por cursos (year system).

El objeto de la estructura del "House system", es el de dividir el centro en unidades más pequeñas, de más fácil control. Y todos los alumnos están asignados a una unidad o "casa", independientemente del curso o la edad. Existen cuatro casas por centro, que disponen de profesor y tutor. Los alumnos disponen de "orientación vocacional", a través del trayecto de la secundaria "school career".

- La división del "year system". Los alumnos están divididos por cursos, en los que el alumno encuentra el apoyo necesario en el ámbito académico a través del profesor tutor que se encarga de controlar el progreso de los alumnos a través de la orientación y relación personal.

"En cada centro existe un programa de trabajo tutorial que ha de ser coordinado por el tutor de curso en cada nivel, pero el que tiene la

responsabilidad final sobre el problema y su ejecución es el subdirector del centro con competencias pastorales" (Alonso, 1996:49). Quiere decir que la coordinación de la función tutorial propiamente dicha está compartida por el tutor de grupo, el tutor de curso y el subdirector con competencias en el aspecto pastoral.

Existe, además, en cada centro de secundaria una persona encargada de la orientación vocacional de los alumnos y esto forma parte de la asistencia pastoral del centro para con los alumnos y cuyo programa se suele iniciar en el tercer o cuarto año de la secundaria obligatoria.

Las experiencias anteriormente señaladas son ejemplos de diferentes enfoques de la acción tutorial. Con ellos es posible comparar y extraer consecuencias que aporten novedades sobre formas de enfocar la acción tutorial.

SEGUNDA PARTE

**EL PROCESO
DE
INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN.

Al comienzo de nuestra investigación, en el capítulo uno, parte correspondiente a Contexto y Problema, nos planteamos escuetamente los objetivos que pretendemos.

En la *primera parte* que comprende el capítulo, dos, tres, y cuatro, hemos profundizado en los aspectos teóricos que configuran el proceso educativo, en el contexto en el cual el profesor tutor desarrolla su función orientadora, tanto en el aula como individualmente; también hemos reflexionado sobre conceptos desarrollados por diversos autores para clarificar y fundamentar cuáles son los componentes estructurales e ideológicos que configuran la llamada “cultura”, que subyace en el modo de organización y de funcionamiento de la institución escolar.

En la *segunda parte* describimos el proceso de investigación.

En el capítulo cinco, analizamos y exponemos la metodología de investigación utilizada con relación al problema de investigación del cual partimos que en términos generales definimos como “La acción tutorial en secundaria, su planificación y desarrollo como parte integrante del proyecto de centro y como estrategia de atención a la diversidad de los alumnos”. Explicaremos cuales son los instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados en la investigación, la cual ha sido pensada con un carácter cualitativo y descriptivo y realizaremos los informes oportunos de los hallazgos encontrados.

En el capítulo seis se presentan los resultados de la investigación.

En el capítulo siete presentamos los informes de investigación de los

casos.

Para finalizar con el capítulo ocho, en el que exponemos las conclusiones de la investigación y algunas propuestas de mejora.

CAPÍTULO CINCO

METODOLOGÍA Y ENFOQUE

DE LA

INVESTIGACION:

ESTUDIO DE CASOS

INTRODUCCIÓN.

Al describir el propósito de nuestra investigación hemos manifestado nuestro interés por el acercamiento y comprensión de la práctica de la “Acción tutorial en Secundaria Obligatoria” y por los mecanismos de atención a la diversidad que a través de la tutoría se articulan.

Todo ello representa una tarea compleja porque lleva consigo entender y conocer la estructura en la que tiene lugar dicha “acción tutorial” y especialmente saber cómo *ésta* se comprende por los agentes que la configuran, es decir, por los docentes y por los alumnos. Ya que las acciones educativas no se producen de forma aislada sino que están contextualizadas, son parte del conjunto del proceso educativo y del proyecto del centro, que se estructura a través de la planificación curricular.

El fin de nuestra investigación está dirigido a comprender la “Tutoría y su ámbito de desarrollo”. Partiendo de dicho fin el tema o “Problema” que abordamos es complejo por cuanto se trata de entender y analizar prácticas sometidas a variables cambiantes y que no pueden ser previstas a priori.

Al plantearnos el camino que nos lleva hacia nuestros propósitos estamos obligados a preguntarnos qué metodología vamos a emplear en el proceso de investigación. En nuestro caso entendemos que de acuerdo con nuestras pretensiones, la metodología cualitativa, por sus peculiaridades y características es la que más se adecúa a las necesidades de nuestra investigación.

5.1. METODOLOGÍA Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS.

Según Cook, (1986:62) “el paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos”. Encontramos que la metodología cualitativa es acorde con nuestra idea de comprender *la tutoría y su ámbito de desarrollo*. Consideramos que la citada metodología es pertinente para conocer y analizar las vivencias de las personas que intervienen en dicha acción. Así como nos brinda instrumentos para conocer los acontecimientos educativos tal y como discurren en el contexto del centro.

Por medio de la reflexión sobre la práctica pretendemos hallar una vía hacia la mejora del proceso educativo y hacia la “mejora de la escuela”. Por este motivo, basándonos en la comprensión de la práctica educativa, referida a la acción tutorial, queremos comprender su contenido y posteriormente que dicho contenido abra caminos para nuevas teorías.

Así pues, en nuestro proceso de investigación adoptamos como base fundamental la metodología cualitativa, pues como dice Cook, (1986:64): “El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos, los datos, con retro-información y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos”.

Queremos conocer la práctica educativa tal y como discurre. Para ello las secuencias observadas nos ayuda a comprender las situaciones tal y como se producen en el contexto del aula y del centro. Todo ello sin reglas

o normas previamente establecidas. Se trata de entender el comportamiento de las personas desde sus manifestaciones naturales.

Este planteamiento de trabajo nos acerca a la corriente de pensamiento Humanístico Interpretativa (Arnal, 1992:86), corriente que en opinión de Cohen, (1990:68) puede decirse que tiene, entre otras, dos características:

- Preocupación por el individuo.

- Los métodos interpretativos se centran en la acción.

La metodología escogida es cualitativa y de carácter etnográfico. Según lo definen Goetz y LeCompte, (1988:41) “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos, de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”.

En este sentido, entendemos que las características de la etnografía son útiles para describir el contexto, las actividades y el pensamiento de las personas, y, por tanto, optamos por esta metodología porque se ajusta a nuestras pretensiones de descripción del contexto y del desarrollo de la acción tutorial en él.

Y, finalmente, adoptamos el estudio de casos como metodología adecuada para profundizar en el conocimiento y análisis de las unidades educativas que componen los diferentes grupos de tutoría.

El estudio de casos es un camino adecuado para obtener un conocimiento descriptivo e interpretativo del contexto y del pensamiento que guía el proceso que queremos estudiar.

En nuestro caso, contamos con la colaboración de las personas

implicadas en la práctica educativa que conforma la tutoría, porque como dice Stake, (1998:11): “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

5.1.1. METODOLOGÍA: UN ENFOQUE CUALITATIVO.

En la introducción hemos hecho referencia al enfoque de nuestra investigación que nos acerca a adoptar una metodología de carácter cualitativo. Entendemos que dicho enfoque representa una vía de trabajo para la comprensión del problema de “la tutoría y su ámbito de desarrollo” con toda sus peculiaridades.

El paradigma cualitativo fundamenta sus planteamientos en una concepción “humanista”, en la que la persona adquiere relevancia y protagonismo como partícipe de su propia historia. Su metodología es adecuada para profundizar en el conocimiento de cómo son y cómo se desarrollan los acontecimientos de forma particular.

Desde el punto de vista de Bisquerra, (1989:255) “ la investigación cualitativa pretende una comprensión holística, no traducible en términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad” de tal forma que permite un conocimiento completo y con detenimiento de los hechos investigados. Por tanto, es adecuada para profundizar en el conocimiento de cómo son y cómo se desarrollan los acontecimientos de forma particular y a la vez permite su interpretación.

Dicha metodología cualitativa permite hacer preguntas sobre los acontecimientos para comprender mejor cuestiones que nos introduzcan en el conocimiento de ¿qué está sucediendo?, ¿qué significan los acontecimientos para estas personas? (Erickson en Wittrock, 1989).

Características de la investigación cualitativa: (Bisquerra, 1989)

- 1) El investigador, como instrumento de medida, y los resultados pueden ser subjetivos,
- 2) Estudios en pequeña escala,
- 3) No prueba teorías ni hipótesis, quizás las genera,
- 4) No tiene reglas de procedimientos,
- 5) Es holística,
- 6) Es recursiva,
- 7) Permite la categorización,
- 8) No permite análisis estadístico,
- 9) Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto
- 10) Es emocionalmente satisfactoria.

Características de la investigación con estudio de casos: (Stake, 1998:49)

1. Es holística, busca comprender el objeto del caso más que compararlo y comprenderlo en toda su extensión, en su contexto,
2. Es empírica, porque la atención se centra en lo que se observa y pretende ser naturalista,
3. Es interpretativa, ya que el investigador confía en la intuición, trata de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema,
4. Es empática, tiene y atiende la intencionalidad del autor y la información y su interpretación participa de los valores y referencias del actor.

Estas características hacen que los estudios de casos cualitativos sean flexibles y puedan adaptarse a las diferentes opciones que sobre ellos se realicen, razones por las que nos inclinamos por esta metodología para llevar a cabo nuestro trabajo.

5.1.2. EL ESTUDIO DE CASOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Hemos comentado con anterioridad cuál es la opción metodológica adoptada para la realización de nuestra investigación. En dicha opción se adopta la metodología cualitativa con estudio de casos como herramienta de investigación que ofrece recursos para el análisis e interpretación de los fenómenos contextualizados.

Nuestro interés se centra en el estudio de la acción tutorial en los contextos escolares seleccionados. Con este fin analizaremos el punto de vista de algunas de las personas que participan en dicha acción tutorial, profesores y alumnos, tanto individualmente como en grupo.

En opinión de Simons (1999:86) “el estudio de casos es el medio de describir una situación”. Por tanto, puede afirmarse que el estudio de casos como método aporta ventajas a la investigación, debido a que adopta un carácter *práctico*.

Con el estudio de casos se investiga sobre el acontecer del problema que se concreta en un medio o *contexto* determinado. Este problema es acotado en función de las dimensiones que adquiere el caso al que se haga referencia. *Se profundiza en la complejidad de cualquier situación y como resultado* se obtiene que aquella situación que se quiere investigar se conoce y describe minuciosamente.

Así mismo, *los datos se pueden utilizar para propósitos diferentes* porque suelen ser datos que corresponden a características que informan sobre aspectos, acontecimientos o personas. *Con esta característica*

observamos que los datos informan sobre otros aspectos diferentes, susceptibles de estudio en otro momento. Puede decirse que es un método que *incita a la acción* para poner en práctica los descubrimientos que se buscan con el estudio.

Las críticas que reciben este tipo de estudios, básicamente están encaminadas en tres sentidos en los que se fundamentan y que son los siguientes:

Generalización, o transferibilidad de los datos. Se critica que los datos particulares puedan ser generalizados.

Validación o credibilidad del estudio. Se cree que es difícil validar los datos debido a su carácter subjetivo.

Consistencia o estabilidad de los datos. Se cuestiona, que los datos, al ser cambiantes, no permiten que las situaciones se repitan.

Desde el punto de vista de Arnal (1992:206) “el estudio de casos es la forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones”.

Marcelo y Parrilla (1991:13), analizando la definición de Walker (1983:45), establecen tres ejes definatorios con relación al estudio de casos. Son los siguientes:

- i) El estudio de casos implica un examen: para comprender algo hay que examinarlo, explorarlo, y es que en el estudio de casos se explora detenidamente el detalle y la particularidad.
- j) Éste es una unidad de estudio individual: que puede estar referido bien a un individuo o a un grupo pero que forme y configure una unidad.
- k) Adopta un carácter dinámico de acción del caso: la unidad del caso se suele caracterizar por su espíritu interactivo y social, al introducirse en el proceso de comprensión de la complejidad de lo particular.

Características del estudio de casos.

El estudio de casos como forma de metodología cualitativa se distingue porque sus características asignan importancia a la percepción de la vida de los individuos con sus peculiaridades. Así mismo entre las características de la metodología cualitativa se destaca la facilidad para establecer intercambios entre la teoría y los datos.

Para Marcelo y Parrilla, (1991:14) hay algunas de las características que pueden considerarse como definitorias del estudio de casos. Son las siguientes:

1. Totalidad. Los estudios de casos son totalidades holísticas.
2. Particularidad: Se penetra y conoce el caso con detenimiento y con sus peculiaridades, lo que implica que se puede ofrecer una imagen de la realidad, tal y como si fuera un retrato.

3. Realidad: Al configurarse como una “imagen de la realidad”, no sólo se informa de esta realidad, sino que se configura como realidad con su propia situación.
4. Participación: Existe una participación directa, tanto por parte de los miembros que participan en el caso, como en el caso del propio investigador.
5. Negociación: La información obtenida emana de los participantes en el caso, lo que significa que la información y el cómo se obtiene ha de estar negociada con los actores.
6. Confidencialidad: Es fundamental que exista anonimato y confidencialidad con relación a la información obtenida. Las personas cuando hablan y ofrecen datos lo hacen desde su propia historia, desde su realidad, y naturalmente la información obtenida no puede lesionar o perjudicar a los propios informantes.
7. Accesibilidad: En cuanto que la información obtenida sea comprensible por las audiencias no especializadas.

Tipos de estudio de casos:

Existen distintos y numerosos tipos de estudio de casos como método de investigación. Su clasificación varía en función de los criterios empleados para ello por diferentes autores. En este sentido puede distinguirse la *intención* con la que se acomete el caso, el *contenido* del caso que se aborda, los *propósitos* que lo guían y el *diseño* del caso (Marcelo y Parrilla, 1991:15).

Walker (1983) distingue entre el estudio de casos como investigación y

el estudio de casos como evaluación. Este autor aboga por un estilo democrático tanto para los estudios de investigación como de evaluación.

Guba y Lincoln (1981), dentro de los estudios evaluativos y teniendo en cuenta el contenido del caso, establecen las siguientes orientaciones: hacer una crónica, representar, describir hechos o situaciones, enseñar, proporcionar conocimientos, evaluar o comprobar y/o contrastar los efectos, relaciones o circunstancias que se dan en una determinada situación.

Bogdan y Biklen (1982) toman como criterio la unidad de análisis y distinguen entre: estudio de caso único; y estudio multi-caso.

Según Arnal (1992:208), existen diferentes tipos de estudio de casos que clasifica en: institucional, observacional, historia de vida, comunitarios, análisis situacional y casos múltiples.

Para Goetz y LeCompte (1988) la clasificación del estudio de casos se establece en función del criterio con el que se selecciona el caso. En este sentido y según los criterios empleados se pueden diferenciar varias posibilidades de estudio de casos como son:

selección basada en criterios simples, que se corresponde con el caso ideal-típico, guía o crítico, y que responde a unas características que previamente se han identificado,

casos raros, únicos, razón que se da cuando la población es excesivamente heterogénea,

selección por cuotas, o máxima variación,

selección de casos extremos, implica la identificación de alguna norma que determine el caso típico y el examinador habrá de buscar el caso extremo,

casos valorados o políticamente importantes.

En el trabajo que presentamos hemos seleccionado el estudio de casos, habiendo optado por el desarrollo de dos casos centrados en dos centros. Los centros a los que hacemos referencia han sido seleccionados (según criterios de: *período de comienzo de aplicación de la LOGSE, tipo de población y su ubicación urbana*) de entre los diez participantes en la primera fase de la investigación. De esta forma nuestros casos se corresponden con lo que Goetz y LeCompte (1988) califican de caso "Ideal-típico".

En ambos casos empleamos una única unidad de análisis referida a la acción tutorial en la educación secundaria obligatoria y la atención a la diversidad a través de dicha acción tutorial. La opción por esta metodología de estudio de casos se justifica por varias razones:

- En primer lugar, por ser una metodología adecuada al enfoque de la investigación, el cual pretende el conocimiento, análisis e interpretación de los hechos. Con la aplicación de estos criterios a nuestro problema de investigación perseguimos el conocimiento, análisis e interpretación de las secuencias que nos introducen en aspectos de la acción tutorial. Para este fin, concretamos las distintas unidades de análisis en bloques indicativos del significado la configuración y el desarrollo de la acción tutorial. Para concretar y llenar de contenido estos bloques surgen una serie de preguntas tales como:

- ¿Cómo se estructura la tutoría en el centro escolar?
 - ¿Cuáles son los objetivos de ésta?
 - ¿Cómo se planifica la acción tutorial por los docentes?
 - ¿Cuál es el pensamiento que informa la cultura del centro escolar?
 - ¿Cómo influye la acción tutorial en el proceso educativo y la atención a la diversidad de los alumnos?
- En segundo lugar la opción por un estudio de casos múltiple, no único, nos permite analizar la casuística en más de un caso, obtener información del problema en dos contextos diferentes y la posibilidad posterior de establecer un análisis comparativo del panorama que en ambos casos plantea el problema estableciendo los elementos comunes y diferenciales hallados en los casos estudiados.

La principal ventaja que ofrece el estudio de casos como método de investigación es la posibilidad de profundizar en una realidad. Desarrolla una actividad indagatoria práctica que se ajusta al contexto y a la vez dicha indagación nos proporciona el conocimiento sobre los hechos. De esta manera puede realizarse una descripción de los acontecimientos desde una óptica externa.

Las *estrategias de investigación* utilizadas para el estudio de casos no son exclusivas de este tipo de metodología, sino que son compartidas por otros tipos de investigaciones cuyo propósito es el conocimiento de las cosas, de los acontecimientos, de las personas. Consiguientemente encuentran en la observación una fuente para el conocimiento, en las entrevistas un medio para que los participantes puedan explicar sus experiencias, o en los documentos un medio para comprender y profundizar en una situación dada.

Desde el punto de vista de Stake (1998:51) “el estudio cualitativo se aprovecha de las formas habituales de conocer las cosas”.

Según Goetz y LeCompte (1988), la recogida de datos se organiza en torno a varias estrategias como son:

- *la entrevista*, que represente una estrategia fundamental en el estudio de casos. Nos permite establecer un encuentro de carácter verbal entre dos personas, con el objetivo de acceder al conocimiento de cuáles son las perspectivas del entrevistado con relación al caso estudiado.
- *las observaciones*, que en opinión de Stake, (1998:60) “conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” ya que los datos que reconoce el observador, sirven para ordenar el significado de los mismos, y que estos puedan mostrarse de forma inteligible y.
- *los documentos*, los cuales están considerados como una estrategia común en investigación cualitativa (Goetz, 1988). Siendo un tipo de información que se presenta básicamente en dos formas: bien documentos oficiales o como documentos personales, ambos dentro del material escrito (Wood, 1998:105; Hodder, 1998:110).

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El propósito de nuestra investigación, que ya hemos expresado en el punto tres del capítulo uno del contexto de la investigación, se refiere a “la acción tutorial en educación secundaria obligatoria y la atención a la diversidad en la tutoría”. Se describe como una idea amplia y flexible, debido a que la tutoría forma parte de un proceso educativo complejo. Este proceso está integrado y desarrollado por personas que por su propia naturaleza están sometidas a posibilidades de cambios. Son cambios que presentan características individuales que a su vez exigen, desde los procesos educativos, respuestas diferentes y diversas.

Nuestro objetivo tiene un punto de partida que se fundamenta en la idea de una “educación para todos y de calidad”. Nos centramos en *la acción tutorial* entendida como un instrumento que facilita el proceso de atención a la diversidad y la calidad de la educación para todos a que hace referencia la normativa de la LOGSE.

Esta cuestión ha sido definida y analizada por numerosos autores, entre otros: López Melero, (1993), Lowe, (1995), Martín, (1996), (Marchesi, (1998, 2000), etc.). Destacamos que el Consejo Escolar del Estado en un documento emitido en el 2002, ha señalado la importancia de la *acción tutorial* como facilitadora de una educación en y para la diversidad. (Consejo Escolar del Estado, Documento, 2002).

En un contexto educativo general entendemos que “la educación para todos y de calidad” forma parte del desarrollo de una idea universal. **Ya** que desde que fue recogido y proclamado en la declaración universal de los Derechos Humanos el Derecho a la Educación, la obligación de los poderes públicos a garantizar una educación de calidad deberían formar

parte de los objetivos primordiales de todos los sistemas educativos.

La “educación para todos” incluye sin lugar a dudas la idea de la inclusión de todas las personas en un mismo proceso educativo, en el cual cada una reciba la atención necesaria según sus singularidades y, además, el derecho que le asiste a cada persona de que éste proceso se produzca en el contexto en el que vive.

Este planteamiento representa, en términos fácticos que la hasta hace poco llamada “educación especial” comience a considerarse como “educación” que reviste “individualidades” y que es diversa, cuestiones que el sistema educativo debe tener en cuenta para ofrecer las respuestas educativas adecuadas.

La consideración de la educación descrita ha supuesto un cambio progresivo. A partir de la Conferencia Mundial de la UNESCO, celebrada en Salamanca en 1994 se comienza a definir y a expresar la idea de que la escuela debe “acoger a todos los alumnos”. Esta idea es acompañada de un cambio profundo de pensamiento y de la necesidad de transformación en los sistemas educativos. Discretamente comienza a recogerse en las leyes educativas de cada país, bien como una reforma de la educación especial, bien como una reforma de la escuela ordinaria.

De cualquier modo creemos que hacer posible “el derecho a una educación para todos y de calidad” no puede considerarse como una conquista sino como un camino. Este camino conlleva un proceso que debe someterse a revisión constante y a nuevas investigaciones. Una de las vías para que esto sea posible es potenciar líneas de investigación educativa, como medio de profundizar en aspectos concretos del proceso y como medio de implementar una educación de calidad en el aula y para cada uno de nuestros alumnos.

Con lo anteriormente expuesto, manifestamos que el propósito que pretendemos está relacionado con aspectos educativos complejos. Para concretar los objetivos del estudio partimos de las siguientes ideas:

- en primer lugar, tomamos como referencia el centro, como unidad de acción, para conocer y comprender las peculiaridades que configuran la estructura en la que se planifica y desarrolla la acción tutorial y que forma parte integrante del desarrollo del currículum del centro con el plan de acción tutorial.
- en segundo lugar, asignamos importancia y nos interesamos por el conocimiento de la opinión de los integrantes del centro: profesores y alumnos con relación a la acción tutorial y su desarrollo, porque entendemos que dichas opiniones forman parte de la cultura del centro que subyace en las decisiones de la planificación de la respuesta educativa.

El conocimiento e indagación sobre los anteriores puntos lo llevaremos a cabo por medio de las estrategias de investigación, que son las entrevistas y observaciones, y nos centraremos en el análisis de la acción tutorial de los centros para lo que concretamos los siguientes objetivos:

Objetivo uno:

Conocer y describir el contenido del Plan de Acción Tutorial, (P.A.T.) y la relación con los Fines Generales del centro. Analizar la relación de dicho Plan con el Proyecto Curricular de Centro. Analizar el modelo

educativo del centro, que se refleja en el modelo de tutoría expuesto, y los ámbitos de actuación que el Plan de acción tutorial asigna a la tutoría, lo cual llevaremos a cabo en diez centros.

Objetivo dos:

Conocer, analizar y describir el concepto de los tutores, profesores de apoyo, orientadores y alumnos, con relación a la acción tutorial, sobre la función del profesor tutor y sobre la formación del tutor para el desempeño de sus funciones.

Objetivo tres:

Conocer y analizar qué necesidades presentan los alumnos en las sesiones de tutoría ¿cuáles de estas necesidades se abordan a través de la tutoría? contrastar si la tutoría se considera en la práctica como una estrategia para la atención a la diversidad del alumnado.

Objetivo cuatro:

Conocer y describir la organización de la tutoría en el centro, la relación del profesor tutor con el resto de los profesores, con los alumnos, con las familias, con grupos de poyo externo.

Otro de los aspectos relevantes lo centramos en la práctica en el aula, como unidad contextual de actuación del tutor, y en cuyo seno son

protagonistas principales los alumnos. Sobre la base de ello nos planteamos el objetivo número cinco.

Objetivo cinco:

Conocimiento y descripción de la dinámica del grupo clase, contrastando la relación e influjo de las actividades de la tutoría con el desarrollo del proceso educativo de los alumnos, en grupo e individualmente.

De modo general, los objetivos de nuestra investigación están referidos a la comprensión de la tutoría y de los procesos que la desarrollan en cada contexto, para comprender cómo son entendidos y desarrollados dichos procesos por los profesores, los alumnos y las familias. Nos interesan el conocimiento y la comprensión del cómo y por qué de estos procesos y en tal sentido concebimos una situación abierta al conocimiento de todos los ámbitos que pueda ofrecer el problema en el propio contexto y con los propios actores.

Todo lo anteriormente expuesto lo centramos en las siguientes cuestiones: *¿qué significado tiene la acción tutorial?* en el contexto y para las personas que la integran, *¿cómo se configura la acción tutorial?* en el centro y respecto a su planificación y organización y *¿cuál es el desarrollo de dicha acción?* para comprender en realidad cómo se desarrolla en la práctica diaria.

Entendemos, por tanto, que toda forma de manifestación y expresión con relación al problema es válida en la construcción del conocimiento del

mismo, y como dicen Taylor y Bogdan, (1986:20) "ésta se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1986:20)

Para fundamentar teórica e ideológicamente estos objetivos recurrimos a la reflexión en varios sentidos: por un lado de la normativa vigente, reflejada en la LOGSE, y en los decretos y órdenes que la desarrollan, por otro lado de las investigaciones y conceptos que se desarrollan en la línea de lograr una escuela para la diversidad, es decir, "una escuela para todos" entre los que citamos a algunos autores como: Stenhouse, (1987,1991,1997), Kemmis, 1988,1999), Appel, (1995), Marcelo, (1995, 2000), Gimeno, (1995), Parrilla, (1996,2002), Hargreaves, (1998, 2000), Marchesi, (2000).

La lectura y reflexión sobre estas investigaciones y experiencias nos aportan la base sobre algunas de las diferentes líneas de trabajo seguidas en la investigación educativa y encaminadas a una mejora de la escuela, que repercuten en la mejora de la calidad de la enseñanza.

5.3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

En la investigación que abordamos hemos seguido un proceso constituido por varias fases, en el cual y partiendo de la idea inicial, se concreta el trabajo de campo con la recogida, análisis y valoración de los datos de los contextos que forman parte de la muestra.

La metodología escogida para el desarrollo de la investigación, como ya se ha expresado con anterioridad, tiene un enfoque de corte cualitativo con la opción concreta del estudio de casos. Todo ello requiere un proceso ordenado pero flexible y para el cual hemos establecido los siguientes pasos:

En primer lugar, la delimitación del problema de investigación que concretamos como “ la acción tutorial en Educación Secundaria Obligatoria, su planificación y desarrollo desde el proyecto curricular de centro y la atención a la diversidad de los alumnos desde la acción tutorial”.

Una vez delimitado el problema, se ha seleccionado la población en la que llevar a cabo dicha investigación, con lo cual hemos delimitado el ámbito en el que desarrollamos nuestro trabajo y hemos acotado la amplitud del mismo, ya que en este paso se ha seleccionado la muestra que contemplaremos para nuestro trabajo. La delimitación de la población ha llevado consigo un trabajo de exploración del contexto por medio del cual identificamos los centros en los que era posible llevar a cabo nuestro trabajo, tanto en la fase primera de recogida extensiva de documentos como en la fase intensiva en la que se desarrolla el estudio de casos.

La recogida de datos se organiza **en nuestro trabajo** en dos momentos, que responden a dos fases diferentes: una primera, extensiva con recogida

y análisis de documentos y una segunda o intensiva con estudio de casos, para el desarrollo de los cuales se han realizado entrevistas a diversos informantes y observaciones en diferentes momentos.

En la *primera fase*, extensiva, seleccionamos *diez centros*, en los cuales hemos efectuado una recopilación de los documentos del Plan de acción tutorial elaborado en cada uno de ellos.

Para llevar a cabo la *segunda fase*, intensiva, seleccionamos *dos centros* entre los diez que han participado en la recogida de datos de la primera fase. Esta selección se ha establecido sobre la base de criterios que explicamos en el punto cuatro de este capítulo. Una vez seleccionados los centros, y posterior a la toma de contacto con la persona que nos introduce en ellos, que ha sido el orientador, hemos realizado en cada uno de ellos entrevistas a tutores, orientadores, profesores de apoyo y alumnos, y observaciones en el aula en las horas de tutoría y en las reuniones celebradas entre tutores.

El siguiente paso, una vez que habíamos llevado a cabo la recogida de datos, ha sido la organización y el análisis de éstos. Esta tarea ha representado un proceso de reducción de los datos obtenidos en las dos fases anteriormente mencionadas. Lo cual hemos materializado por medio del proceso de codificación de los dichos datos. Para la realización del análisis de datos nos basamos en el modelo interactivo de análisis de datos de Miles y Huberman (1994:12) según el cual en el análisis de datos se establecen varias etapas, que enumeramos:

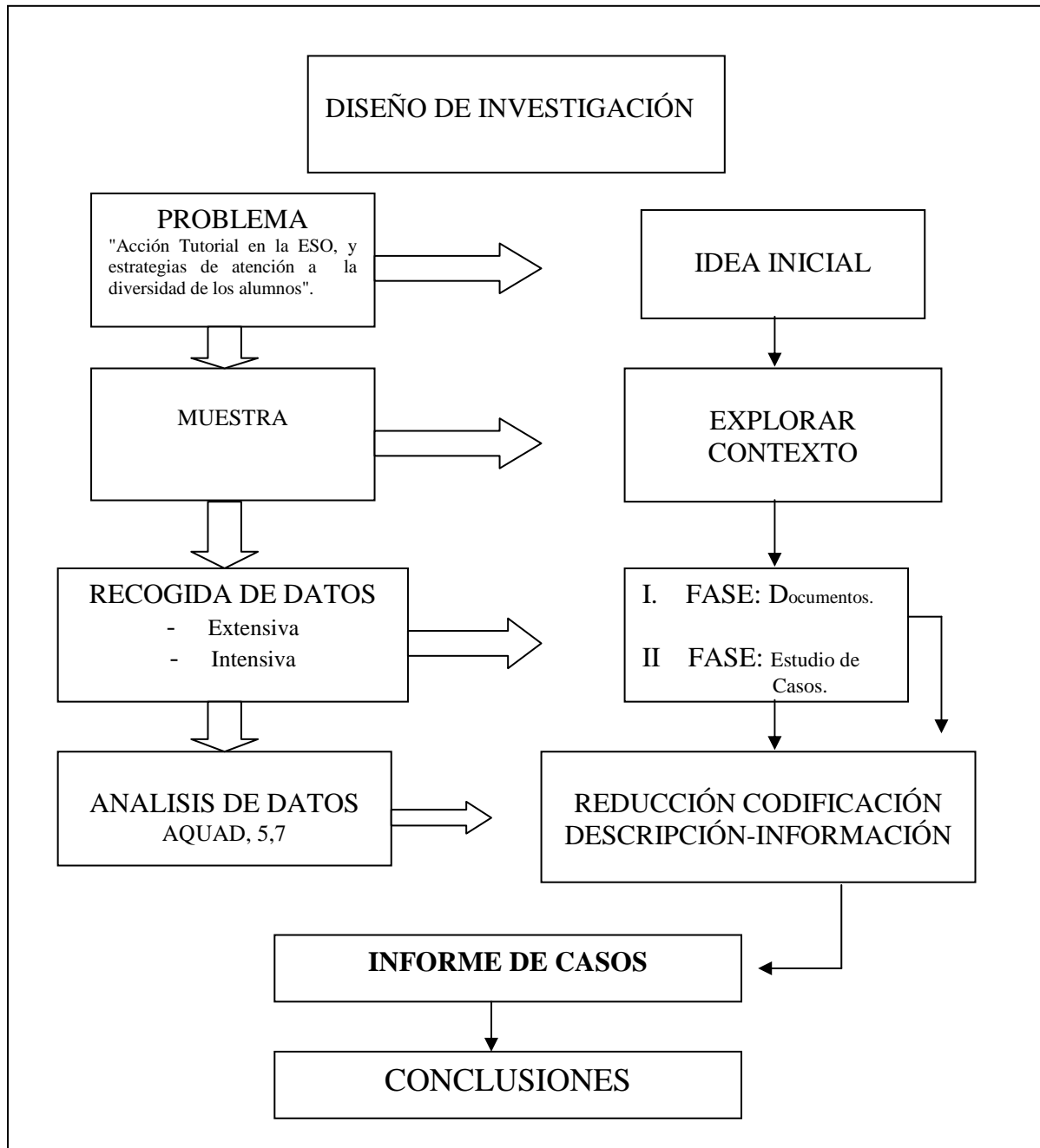
- Recogida de datos,

- Reducción de los datos,

- Interpretación,

- Conclusiones.

Una vez desarrollado según este modelo el análisis de datos se ha procedido a la redacción del informe de casos. El proceso seguido para la elaboración del informe ha requerido el análisis, la valoración de los datos y la elaboración de Conclusiones finales,. Éstas últimas extraídas del análisis e interpretación de los datos de las distintas fases, contemplando todo el proceso realizado.



Cuadro nº 9. Diseño de la investigación.

5.3.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

El desarrollo de la investigación que presentamos esta constituido por varias etapas interrelacionadas entre sí, que han ido configurando el proceso seguido en nuestro trabajo. En el transcurso del proceso se han sucedido diferentes pasos progresivos:

- la selección de la muestra y el acceso y toma de contacto con los centros,
- el trabajo de campo, la recogida de información, el análisis de los datos.
- A través de los pasos seguidos podemos identificar algunos rasgos significativos de cómo es y cómo transcurre la acción tutorial en los distintos centros estudiados. En su conjunto el desarrollo del proceso en los diferentes momentos se ha sucedido con avances y retrocesos por cuanto dependíamos de la información obtenida para continuar el estudio.

Vamos a presentar en este primer apartado un breve resumen del proceso de investigación, que aparece en el cuadro nº 9 y que iremos ampliando en los puntos siguientes.

Una vez identificados los centros de Educación Secundaria Obligatoria, que desarrollan procesos de integración escolar en Sevilla capital y en los pueblos cercanos en un radio de 15 a 30 kilómetros, negociamos telefónicamente la recogida de datos para la primera fase de la investigación. Esta fase desarrollada el curso escolar 99-2000 consistió en la recopilación de los documentos del plan de acción tutorial en diez de

los veinte centros identificados. De los veinte centros con los que contactamos telefónicamente recogimos el mencionado documento en *diez* de ellos, los cuales pertenecían a Sevilla capital, Dos Hermanas y Alcalá de Guadaira. En cada uno de estos centros concertamos y realizamos una entrevista con el orientador u orientadora y a través de los mismos obtuvimos el documento del Plan de Acción Tutorial del centro.

Estos documentos, debidamente codificados y categorizados, nos han permitido realizar una descripción y valoración de los datos contenidos en ellos. Posteriormente, de acuerdo con los hallazgos de los aspectos relevantes, hemos establecido unas primeras conclusiones que son las que han marcado las directrices e interrogantes para la fase siguiente de estudio de casos y nos han señalando el criterio para la línea de trabajo a seguir en las entrevistas y posteriormente en las observaciones.

Para la segunda fase de estudio de casos (curso 2000-2001) seleccionamos *dos centros* de los diez que habían participado en la primera fase, siendo en estos dos centros en los que se ha llevado a cabo el estudio de casos uno y dos. A lo largo de la realización del estudio de casos se ha efectuado una recopilación de datos, que comienza con entrevistas, sigue con las observaciones y concluye con el informe sobre los dos casos incluidos en nuestro estudio.

Nos planteamos realizar las entrevistas a varios informantes clave, todos ellos docentes o alumnos que son parte integrante en el desarrollo de la acción tutorial.

Para la realización de las entrevistas en los dos centros mencionados, optamos por las *entrevistas semiestructuradas*. En total se han realizado veinte entrevistas: una a cada orientador de los dos centros, una entrevista por tutor y curso de educación secundaria obligatoria (1º 2º 3º 4º), una

entrevista al profesor de apoyo a la integración de los dos centros. Y una entrevista grupal a los alumnos de cada uno de los cuatro cursos de ESO. (1º 2º 3º 4º) de los dos centros.

A fin de facilitar su desarrollo se confeccionó una guía de entrevista, cuyas partes se han estructurado partiendo de las conclusiones obtenidas del análisis de los documentos. Esta guía sirvió de esquema organizativo para la entrevistadora, aunque no era preceptivo, ya que el objetivo principal de las entrevistas se debía centrar en: comprender cuál es la opinión de los informantes sobre la acción tutorial y su significado, la organización del centro para la acción tutorial y la configuración o planificación y desarrollo, así como los aspectos que son relevantes en el transcurso de la práctica de la acción tutorial.

A través de los orientadores hemos establecido contacto con cada una de las personas a las que teníamos que entrevistar: tutores de todos los cursos de ESO, profesores de apoyo y alumnos. Todas las entrevistas se han grabado en soporte audio.

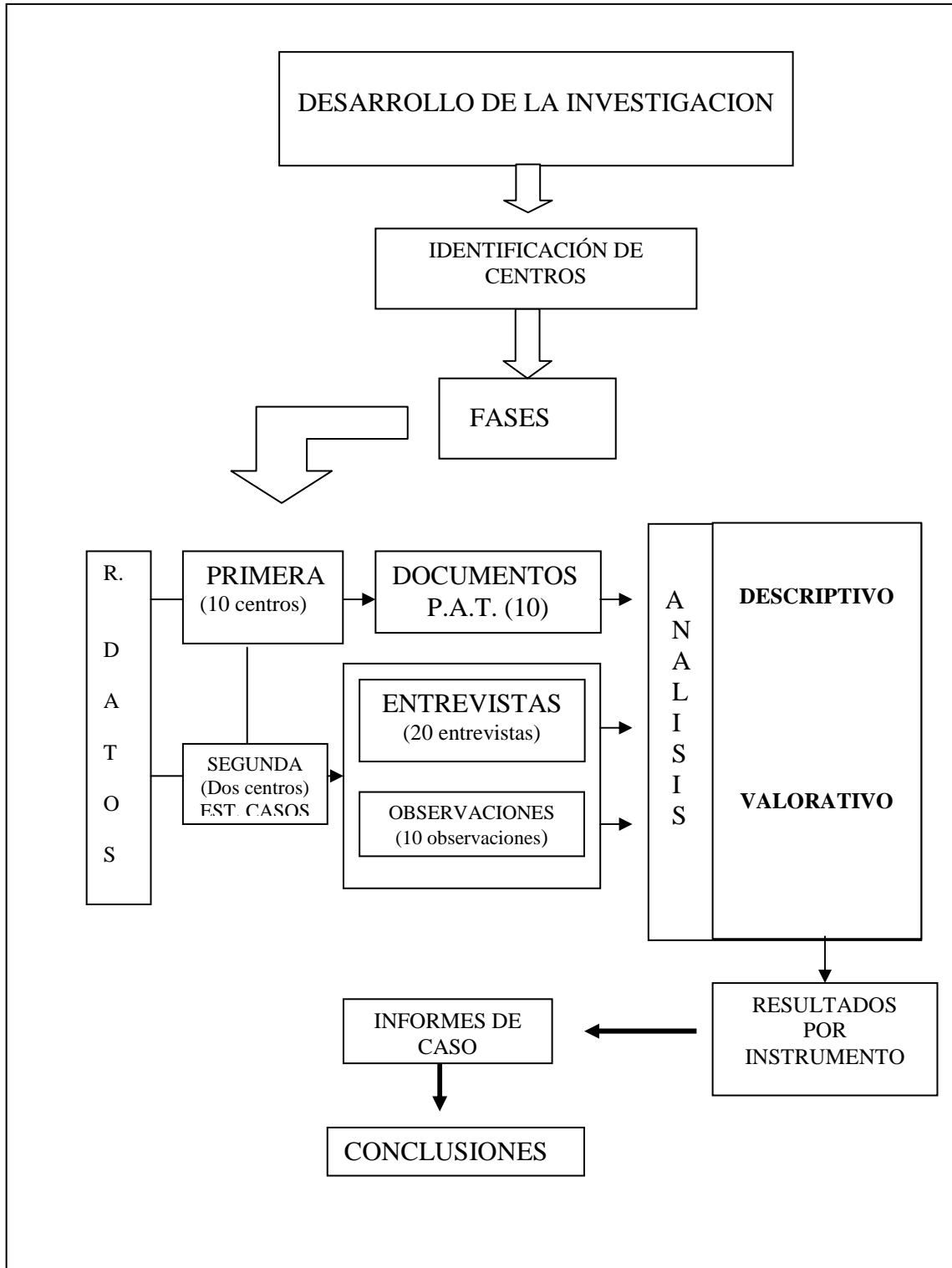
Realizadas las entrevistas, y la transcripción de las mismas, se procedió con la información obtenida, a la codificación y categorización de los datos. Para el proceso de reducción de datos hemos utilizado una doble codificación, una de tipo descriptiva y posteriormente hemos vuelto a codificar, asignando a la información un carácter valorativo.

Con los hallazgos significativos de las entrevistas hemos extraído una serie de conclusiones que abren nuevos interrogantes en nuestro proceso de investigación y que nos acercan a la última parte de la recogida de datos que ha consistido en las *observaciones*. Estas se han llevado a cabo: en el aula de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, (primero, segundo, tercero y cuarto) en las horas de tutoría, y en algunas

de las reuniones que celebran los tutores con el resto del equipo educativo. Las observaciones no se han podido grabar, tan sólo se han podido tomar notas de campo y estas notas han sido codificadas para su análisis, con una codificación descriptiva y una codificación valorativa con el fin de obtener información y las conclusiones oportunas

Aunque hemos partido de una idea teórica acerca del problema de investigación, los hallazgos obtenidos en cada una de las fases han perfilado aspectos nuevos a contemplar en el trabajo de investigación, lo que nos ha exigido una postura de flexibilidad en el desarrollo de las fases del proyecto.

Las anteriores fases tienen su punto final en la elaboración de los informes de los dos casos contemplados en nuestro trabajo. El proceso que hemos explicado lo representamos de forma resumida en el gráfico que ofrecemos a continuación.



Cuadro nº 10. Desarrollo de la investigación.

5. 4. LA MUESTRA Y SELECCIÓN DE LOS CENTROS.

Con anterioridad hemos señalado que la población seleccionada para nuestra investigación, se circunscribe a la zona educativa comprendida en Sevilla capital, Dos Hermanas y Alcalá de Guadaira.

Población y selección de la muestra:

En la tarea de identificación de los centros efectuamos varios contactos para delimitar qué zona y qué centros de la misma podían participar en nuestro trabajo. En la labor para el conocimiento de la población de los centros que componen el área de Sevilla capital y algunos pueblos limítrofes, el primer paso ha sido solicitar de la Inspección educativa el listado de centros de integración de secundaria de Sevilla capital y provincia, correspondiente al curso 99-2000, que adjuntamos como anexo, documento número 1.

La población total a la que hacemos referencia está compuesta por 134 centros de educación secundaria obligatoria de Sevilla capital y de todos los pueblos de la provincia, lo que resultaba excesivamente amplio para las posibilidades y recursos con los que contábamos. Por esta razón adoptamos una serie de criterios para la selección de los centros tanto en la primera fase como en la segunda. Los criterios adoptados que nos han permitido tomar decisiones de acuerdo con las necesidades y con los **recursos disponibles son** los siguientes:

- Un criterio poblacional. De una parte se escogieron centros que se encontraran cercanos a nuestro lugar de trabajo para facilitar el desplazamiento y por eso se circunscribieron a Sevilla capital, Dos Hermanas y Alcalá de Guadaíra. Siguiendo este criterio los centros se

reducen a 55.

- Por otra parte identificamos los centros de esas poblaciones, en los que ya se estuviesen aplicando la LOGSE. Procurando que al menos algunos de los seleccionados fuesen centros que comenzaban ese mismo curso escolar a aplicar la reforma. Así se redujo de nuevo el número de centros a veinte.
- También ha sido un criterio importante la disponibilidad de los centros para poder continuar con el estudio, asegurándonos que se nos permitieran desarrollar las distintas estrategias de recogida de información necesaria para las siguientes fases de la investigación. De los veinte centros identificados alcanzamos la colaboración de diez de ellos dispuesto a facilitarnos la información necesaria para esta primera fase, consistente en el documento del Plan de Acción Tutorial del centro correspondiente al curso escolar 1999-2000.

Del resultado de los contactos telefónicos y con los criterios anteriormente expresados la muestra se organizó de la siguiente forma:

Establecimos contacto telefónico con nueve centros de Sevilla capital, cinco de Alcalá de Guadaira y seis de Dos Hermanas a los que explicamos nuestra demanda para su colaboración, concertando una entrevista con el orientador. A partir de nuestras llamadas conseguimos la entrevista con diez de los veinte centros.

Hemos de señalar la dificultad hallada para la colaboración en la aportación de datos desde los centros. En este sentido cabe señalar la negativa rotunda de algunos centros un total de diez que a través de sus orientadores declinaron su participación en el estudio, alegando su temor y resistencia a que una persona ajena al centro maneje información que

consideran interna.

Los centros dispuestos a colaborar en nuestro trabajo están en las siguientes poblaciones: dos en Sevilla capital, dos en Alcalá de Guadaíra y seis en Dos Hermanas. En ellos efectuamos una breve entrevista con el orientador explicándole nuestro proyecto y solicitando la colaboración para el acceso al documento P.A.T. Posteriormente, en una segunda visita al centro, nos facilitaron en cada uno de ellos el mencionado documento P.A.T.

Sobre este extremo Wittrock dice: “la negociación del acceso es un proceso complejo. Comienza con la primera carta o llamada telefónica al lugar. Continúa durante todo el transcurso de la investigación, y prosigue después de que el informador se ha retirado, durante el proceso de análisis de los datos y preparación del informe” (Wittrock: 1989:252).

El criterio de selección en la segunda fase de la investigación ha estado guiado por la disponibilidad por parte de los centros participante en la primera fase para continuar con el estudio en la fase posterior.

Primera fase: recogida extensiva de datos.

Los diez centros seleccionados para la realización de la primera fase del estudio, que citamos desde la letra A la letra J, son centros en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria y son a la vez centros de integración para secundaria. En estos centros nuestro contacto ha sido establecido a través de la figura del orientador que es el que nos ha atendido y el que nos ha facilitado el ya mencionado documento del Plan de Acción tutorial del centro.

Los diez documentos del Plan de Acción Tutorial obtenidos en esta

primera fase se han codificado, analizado y valorado. Los datos obtenidos han servido de base para la segunda fase de la investigación de estudio de casos.

Segunda fase: recogida intensiva de datos.

Para llevar a cabo la segunda fase de recogida intensiva de datos, hemos seleccionado dos centros entre los diez que colaboraron en la primera fase. Ya hemos señalado la disponibilidad de los centros para continuar con el estudio como requisito para identificar a la nueva muestra del trabajo.

La muestra que resulta en la segunda fase es de dos centros, que denominamos uno y dos, y que responden a las siguientes características generales:

El Centro uno es un IES, ubicado en el municipio de Dos Hermanas, en el que se imparte: Enseñanza Secundaria Obligatoria; Bachilleratos de Humanidades, Ciencias Sociales y Tecnología; Formación Profesional específica, con ciclos formativos de grado medio y de grado superior y Programas de Garantía Social y es centro de integración de Secundaria. Este centro originariamente era un Instituto de Formación Profesional que se incorpora a la aplicación de la LOGSE en el último plazo de aplicación. El Departamento de Orientación se constituyó el curso 98-99.

El Centro dos: este centro es un IES que está ubicado en un barrio de Sevilla Capital. El nivel y tipos de enseñanza que imparte son: Educación Secundaria Obligatoria; Bachilleratos; Módulos de Formación profesional y Programas Garantía Social. Es también un centro de integración de Secundaria. Se ha incorporado a la aplicación de la LOGSE en el primer período de implantación. Cuenta con un Departamento de Orientación ya consolidado.

Con la selección de estos dos centros para la segunda fase iniciamos el estudio de casos. Al circunscribirnos a los dos centros podemos profundizar en el conocimiento del problema a través de una recogida de datos intensiva. Así, nos acercamos al conocimiento y a la comprensión **del tema de investigación**, por medio del análisis con detenimiento de estos dos centros.

Las estrategias empleadas para la recogida de datos, que ya hemos expresado con anterioridad, son las entrevistas y las observaciones de las cuales obtendremos los datos para el análisis y valoración de los aspectos relevantes respecto a la acción tutorial, su planificación y desarrollo y la atención a la diversidad desde esta acción tutorial.

Por medio de las entrevistas pretendemos conocer cuáles son las opiniones y las experiencias de las personas que escogemos como informantes. Las entrevistas están dirigidas a aquellas personas del centro que participan directamente en la planificación o en el desarrollo de la acción tutorial: orientadores, tutores, profesores de apoyo a la integración y alumnos.

Por medio de las observaciones recogemos informaciones valiosas, ya que con lo que observamos obtenemos otra fuente de datos que nos ofrece una visión de la realidad tal y como se desarrolla. La observación nos informa de cómo son y cómo transcurren determinadas secuencias de la acción tutorial. En dichas secuencias podemos observar con detalle el desarrollo de los hechos tal y como son protagonizados por las personas que participan en el contexto observado. En nuestro caso la observación se circunscribe al aula durante la hora en la que se desarrolla la actividad de la acción tutorial y a algunas de las reuniones periódicas de los tutores.

Toda la información obtenida debe situarnos en el centro del problema de investigación y en la comprensión del contexto porque, como dice Wittrock: “A medida que el investigador se va centrando en una gama más restringida de acontecimientos, dentro del contexto, también comienza a buscar nuevas conexiones de influencia entre éste y los ambientes que lo rodean” (Wittrock, 1989:256).

5.5. RECOGIDA DE DATOS: ESTRATEGIAS UTILIZADAS.

Una parte del proceso de investigación la ocupa el trabajo de campo necesario para la obtención de datos, y en consecuencia es decisiva la opción por las estrategias de la recogida los mismos, ya que ésta representa una etapa de importancia y de gran laboriosidad, y en parte el resto del proceso puede verse afectado en función de la información obtenida.

En el caso de las investigaciones cualitativas y de corte etnográfico adquiere gran importancia retratar lo más fielmente posible lo que acontece y cómo acontece. En concreto y para el estudio de casos, adquiere relevancia profundizar en los detalles y las singularidades. Por estas razones hemos optado por las entrevistas y las observaciones de acuerdo con el carácter de nuestra investigación.

En la investigación cualitativa es fundamental obtener datos del entorno que nos permitan conseguir nuestros objetivos. A partir de los datos empezamos nuestro trabajo de análisis porque, como dice Goetz, (1988:124) “el etnógrafo considera los datos como una información potencialmente verificable extraída del entorno” cuestión por la que cobra especial importancia determinar cuál es la información relevante que hemos de obtener y en consecuencia identificar las estrategias para conseguir los datos que la verifique.

Con anterioridad hemos dicho que la orientación de nuestra recogida de datos se ha diseñado de acuerdo con las distintas fases anteriormente expuestas y a través de las técnicas de carácter cualitativo que hemos considerado más apropiadas a nuestras necesidades. Estas se han centrado

en: recogida de *documentos, realización de entrevistas y observaciones*. Todas ellas con el fin de obtener la información relevante para alcanzar el objetivo del conocimiento de la acción tutorial y su desarrollo en el aula. La combinación adecuada de todas ellas proporciona la información relevante y de utilidad para el tema y a su vez proporciona la posibilidad de la verificación de los datos.

Además, en la investigación de corte cualitativo es importante llegar a comprender las estructuras complejas que configuran los hechos, y ello requiere que los fenómenos que acontecen en cada situación educativa puedan ser reflejados lo más fielmente posible, con todas sus dimensiones, lo que implica un trabajo minucioso y perseverante para llegar a obtener información valiosa.

La recogida de datos, en consecuencia, se ajusta a las fases del proceso. Dichas fases aconsejan que en un primer momento la información debe ser lo más amplia posible, para poder determinar con amplitud las circunstancias, vivencias e interconexiones que se establecen entre las personas que participan en la acción tutorial y en los contextos estudiados.

Posteriormente y a medida que el foco de la investigación se clarifica, las estrategias utilizadas se dirigen al conocimiento de las parcelas particulares del estudio, que en ocasiones requirieren cambios en los planes iniciales. Esta flexibilidad hace necesario adaptarse a los distintos niveles y a los aspectos que demanda el tema que investigamos. Como dice Wittrock "es necesario comenzar la observación y las entrevistas del modo más amplio posible" (Wittrock, 1989: 255).

La recogida de datos se adapta a las fases que proponemos en el plan de

trabajo de la investigación, siendo así que planteamos la recogida de datos con dos etapas diferentes, una extensiva y otra intensiva, que explicamos a continuación.

5.5.1. LA FASE EXTENSIVA: *Recogida y análisis de DOCUMENTOS.*

En cada uno de los 10 centros seleccionados en el primer muestreo y previa cita concertada por teléfono con el Orientador del centro, hemos recogido copia de los documentos escritos correspondientes al Plan de Acción Tutorial, que según establece la normativa vigente de los Institutos de Secundaria, forma parte del Proyecto Curricular de Centro. Según el Decreto 200/1997 de 3 de septiembre en el apartado P.C.C. y su letra j. indica: el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Para Goetz (1998), el análisis de documentos está considerado como una estrategia común en investigación cualitativa, pero cuyos datos deben verificarse con otras fuentes de información que en algunos casos dependerán de las relaciones establecidas con los participantes y de cómo se desarrollen éstas en el proceso de investigación.

Según Woods (1998:105), el material escrito puede considerarse como un medio de recogida de información “Apoyo útil a la observación”. Este mismo autor hace la distinción entre documentos oficiales y documentos personales, ambos dentro del carácter de material escrito.

Hodder (1998:110) también diferencia entre documentos y actas o registros. La utilidad del material dependerá del uso que vayamos a asignarle y de la información que podamos extraer para interconectar con el resto de la información obtenida.

A través de los documentos escritos hemos obtenido información general sobre el Plan de Acción Tutorial y los distintos aspectos que lo

configuran. La categorización y análisis de los datos se ha realizado una vez que se han leído los contenidos de cada uno de los documentos, con el fin de que el análisis adopte un carácter inductivo. Con todo ello se ha realizado un análisis de carácter descriptivo.

Este proceso lo hemos efectuado por medio de la ayuda del programa informático AQUAD, 5,7. (Huber, 1997). A través de este método hemos podido realizar la agrupación y selección de los códigos necesarios para la obtención de la información sobre: el centro, profesores, alumnos con relación al proceso de la acción tutorial y la atención a la diversidad en el aula. La tarea descrita persigue como fin el adquirir una idea genérica de cual es la situación de tales procesos en la realidad.

También es cierto que del análisis de los documentos hemos obtenido numerosos interrogantes indicativos de la necesidad de profundizar en aspectos concretos del problema que no podemos entender con la información obtenida en esta fase.

Por medio de la categorización y codificación establecidas para el análisis de los datos, hemos agrupado la información según criterios referidos: al centro, su organización y cultura, al profesorado, su idea de la tutoría y de la atención a la diversidad y la interrelación entre compañeros y familias de los alumnos, las características de los alumnos y las estrategias utilizadas desde el currículum para una enseñanza de calidad. (Podrá verse el análisis de datos con más detenimiento en el punto 7).

Sobre estos aspectos surgidos del análisis del PAT, han aparecido una serie de interrogantes, que coinciden con los propósitos y objetivos de nuestra investigación y para los cuales vamos a llevar a cabo nuevas

estrategias de recogida de datos: entrevistas y observaciones, centrándonos en una selección de dos centros, en los que realizamos un estudio de casos.

5.5.2. FASE INTENSIVA: *ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES.*

En la *segunda fase* de estudio de casos, tal y como hemos expresado con anterioridad, se han seleccionado dos centros en los que se ha realizado la recogida de datos intensiva, por medio de las entrevistas y de las observaciones. “Con el correr del tiempo el investigador de campo va teniendo nociones cada vez mas claras respecto de los fenómenos más pertinentes para el estudio. En las etapas finales de la investigación el foco de su atención puede ser muy restringido” (Wittrock, 1989:257).

- *LA ENTREVISTA:*

La entrevista es una técnica de comunicación mediante la cual se obtiene información de la persona implicada que comunica por la palabra sus opiniones, pensamientos y vivencias personales sobre un tema determinado en una situación creada entre la persona entrevistada y el entrevistador. Es una técnica de recogida de datos que resulta válida para la metodología cualitativa. Dado que permite la posibilidad de crear una situación “única” El cual por medio de las palabras y de la “conversación” de las personas implicadas en el problema, podemos tener su opinión y recabar información de sus experiencias, de sus puntos de vista y de su situación ante dicho problema.

Según Woods (1998), la entrevista es una de las estrategias más empleadas en etnografía y puede considerarse como el único modo para poder descubrir cuáles son las opiniones de determinadas personas. Se trata de una estrategia que requiere un acceso previo y naturalmente confianza, curiosidad y naturalidad. Las personas que expresan sus opiniones e ideas, es obvio que no lo van a hacer a cualquiera, sino que

para hablar y expresarse demandaran una mínima relación de confianza. Todo ello conduce a pensar que en el transcurso de toda entrevista adquiriera importancia la relación personal de empatía entre el entrevistador y entrevistado. Sobre esta cuestión Ruiz Olabuenaga, (1996:165) dice: “comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados”.

La relación personal que se establece entre el entrevistado y el entrevistador es costosa es debido a que no todas las personas ni todos los profesionales quieren o están dispuestos a descubrir su pensamiento y sus vivencias sobre determinadas cuestiones de su práctica educativa. En general, la persona que accede a ser entrevistada, lo hace en función o bien del conocimiento o simpatía con el tema o por convicción personal sobre el mismo. En cualquiera de los casos, en cada entrevista se entra un poco en la propia intimidad ideológica de la persona entrevistada, pues, la persona entrevistada comunica y transmite de forma oral su definición de la situación. Ello supone un *meterse* en el mundo que se está comunicando, de tal manera que podemos decir que la entrevista es un relato contextualizado.

Las cuestiones que estamos refiriendo representan en esencia una consideración previa a la entrevista, ya que para un correcto desarrollo de la entrevista es básico el entendimiento que se establece en los primeros momentos entre el entrevistado y entrevistador.

Estos primeros instantes son esenciales para el desarrollo y para el contenido posterior de la entrevista. Por ello resulta básico la “comprensión” previa, **de esta forma**, se aborda la situación con una dosis de equilibrio en las manifestaciones por parte del entrevistador. Y para que, una vez establecida la comunicación ésta sea fluida, con el fin de lograr la información necesaria sobre tema y conseguir hábilmente que el

interlocutor exprese su opinión sobre el problema y los aspectos que resulten fundamentales para el desarrollo del trabajo.

Para comenzar la entrevista podemos hacerlo sobre la base de un guión preestablecido, de esta forma se entra en los temas importantes y a lo largo de la conversación se van seleccionando progresivamente las parte del tema que nos interesan resaltar. En el desarrollo de la entrevista es necesario esperar el momento oportuno que nos acerque a los aspectos valiosos en cuanto a la información, romper el hielo y la tensión de la grabación, si cabe incluso, con generalidades al comienzo. Una vez que la confianza se produce y se llega a olvidar que se graba es el momento de precisar en las preguntas que nos acerquen a la información necesaria, relacionada con el tema de estudio.

Aunque la persona que habla lo hace libremente y de manera especial en la entrevista no estructurada, sin embargo durante el proceso de entrevista se produce un intercambio de comunicación cruzada de importancia. El intercambio de miradas y gestos es necesarios para transmitir interés, motivación, confianza, en la conversación. Estos intercambios condicionan el desarrollo de la entrevista, porque en función de ellos el entrevistado va calando con mayor o menor vehemencia en el núcleo del tema, objeto de la entrevista y devuelve información describiendo situaciones, detalles y aspectos, que a lo largo de su narración constituyen la esencia de la información. Lo anteriormente expuesto genera una situación de empatía para lograr una comunicación fluida sobre la realidad de la persona que habla.

No todas las entrevistas adoptan la misma forma. En función del tema o del contexto o de los datos que nos interese obtener varía la forma de entrevista. Según Denzin (1978) en Goetz (1998:133) se pueden distinguir tres tipos de entrevista que son:

- 1) Entrevista estandarizada presecuenciada, la cual prácticamente puede identificarse con un cuestionario aplicado de forma oral. Las preguntas son iguales para todos los entrevistados y las cuestiones exploratorias se establecen en un orden determinado.
- 2) Entrevista estandarizada no presecuenciada, que resulta en la práctica una variante de la anterior. Aunque se hacen las mismas preguntas a todos los participantes, el orden puede alterarse, lo cual puede establecer una actitud más natural.
- 3) Entrevistas no estandarizadas, consideradas como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que se pretende recopilar.

Todas ellas de un tipo u otro pueden ser: de informantes claves; biografías, historias profesionales o encuestas.

Patton (1980) sugiere para la entrevista partir de seis ámbitos en los que se enmarque la información recabada. Los ámbitos son estos:

- 1) Experiencia y comportamiento, que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho.
- 2) Opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de determinado comportamiento y experiencias.
- 3) Sentimientos que descubren como los respondientes reaccionan emocionalmente a determinadas experiencias y opiniones.

- 4) Conocimiento, que revela lo que los respondientes saben sobre su mundo.
- 5) Sensoriales, indican cómo los respondientes ven, tocan, oyen gustan el mundo que les rodea.
- 6) Demográficas o de antecedentes, indican de qué son.

En el trabajo de investigación que exponemos, hemos optado por realizar entrevistas no estandarizadas, debido a que este tipo de entrevistas resultan adecuadas para conocer de forma espontánea la opinión y percepción de la realidad, que cada uno de los informantes clave manifiestan.

En nuestro caso, las entrevistas realizadas se concretan en los tutores, profesores de apoyo, orientadores y alumnos. El objetivo es que sus opiniones nos proporcionen información particular sobre la tutoría y su proceso de desarrollo.

A través de la entrevista a cada informante pretendemos conocer su punto de vista acerca de cómo es y cómo se desarrolla la tutoría en su contexto. En consecuencia, cuando utilizamos ésta técnica de recogida de datos lo que queremos es que nos cuenten y, de alguna manera, que nos hagan partícipes de su experiencia tal y como sucede.

En resumen, pretendemos que nos comuniquen, en la medida de lo posible, la forma en que cada uno entiende y vivencia el problema. Para este fin las entrevistas se han efectuado en los centros uno y dos a los informantes siguientes:

- Tutores. Se ha entrevistado a un tutor de cada curso de la ESO. primero, segundo, tercero y cuarto. Se han efectuado cuatro entrevistas por centro,
- Orientadores. Se ha entrevistado al orientador del centro uno y al orientador del centro dos,
- Profesores de apoyo. Se ha entrevistado a la profesora de apoyo a la integración en el centro uno y al profesor de apoyo a la integración en el centro dos,
- Alumnos. Las entrevistas con los alumnos se han realizado a razón de una entrevista por cada uno de los cursos. En estas entrevistas han intervenido varios alumnos. Se han realizado cuatro entrevistas por centro.
- En el proceso de análisis de datos se ha establecido una continuidad entre las dos fases de la investigación. En este sentido, se ha partido de la información obtenida en la primera fase (análisis de documentos), para la confección de los bloques orientativos que han configurado las entrevistas.

Para nuestra organización y para facilitar la realización de las entrevistas confeccionamos un primer esbozo de cómo transcurriría la entrevista. En él establecimos cuatro bloques orientativos considerados como fundamentales en la información y basados en los datos obtenidos del análisis de datos de los documentos. Estos bloques son los siguientes:

- 1) El Centro: Como contexto y entidad en el que se desarrolla toda la acción educativa. La guía atiende básicamente a cual es su estructura y su organización para el desarrollo de la acción tutorial;
- 2) La Tutoría: Básicamente referida al concepto de ¿Qué es? y ¿Cuál es el significado de los hablantes sobre las funciones del tutor?. Centrándonos esencialmente en los ámbitos de actuación del tutor: con los alumnos, con los profesores, con las familias.
- 3) Cómo se configura la acción tutorial: Relación entre la planificación, la oferta educativa del centro y relación con la diversidad. Relación de la planificación de la acción tutorial y las necesidades de los alumnos.
- 4) Cómo se desarrolla la acción tutorial: ¿Qué tareas implica, cómo son las relaciones entre profesores?.

Con estos bloques, considerados a modo orientativo, se ha confeccionado una guía de entrevista, que presentamos como tabla nº 2. Ésta nos ha servido para centrar las preguntas sobre los aspectos básicos del problema y para ofrecer a los entrevistados de manera breve las cuestiones generales sobre las cuales pedimos su información. No obstante, para la realización de las entrevistas, no hemos atribuido importancia a la organización de los bloques de información. Éstos han sido considerados de modo meramente informativo porque lo fundamental con esta estrategia es recabar las opiniones de los informantes acerca del conocimiento de la acción tutorial y su desarrollo.

Con el fin de garantizar la fidelidad de la recogida de datos, todas las entrevistas han sido grabadas en soporte audio. A partir de las

transcripciones realizadas de dichas grabaciones se ha efectuado el correspondiente proceso de análisis de datos.

En la tabla nº 3 ofrecemos un esquema en el que hemos desarrollado un marco general para la realización de las entrevistas a los diversos informantes. Posteriormente, y partiendo de dicho marco se ha concretado para la elaboración de las guías según los diferentes tipos de entrevistados.

**MARCO PARA LA ELABORACIÓN
DE GUÍAS PARA LA ENTREVISTAS**

CENTRO	Contexto y estructura. ¿Cómo se adapta la estructura del centro a las actividades de la acción tutorial?
CONCEPTO DE TUTORÍA	Concepto: qué es y qué significa. ¿Cuál es el papel del tutor en el proceso educativo de la escuela actualmente?
CONFIGURACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL	Cómo se organiza y planifica y por parte de quien. ¿cuáles son las necesidades de los alumnos y cómo se detectan? ¿cómo es la atención a la diversidad desde la acción tutorial?
DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL	Tareas: ámbitos de actuación de la acción tutorial: alumnos, profesores, familias. Colaboración entre docentes, en el proceso de desarrollo. Formación de los docentes, importancia y Recursos

- Tabla nº 3. Marco para elaboración de guía para la entrevista.

Entrevistas realizadas a tutores.

Como ya sabemos el primer contacto con los centros para realizar las entrevistas se ha realizado a través de los orientadores. Por medio de ellos concertamos día y hora para reunirnos con los tutores y tutoras y acordar el momento de la realización de las entrevistas.

Una vez establecido este primer contacto, mantuvimos una reunión informativa con los tutores para exponer nuestros objetivos. En principio todos aceptaron su colaboración, salvo el tutor de un grupo, con lo cual establecimos contacto con el tutor de otro grupo del mismo curso y posteriormente fijamos la fecha y hora para la celebración de la entrevista de información.

En total se han realizado *ocho entrevistas* a tutores, que corresponden a una entrevista por tutor en los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto de ESO y en los centros uno y dos. Estas entrevistas, tal y como hemos expresado anteriormente tienen un carácter semi-estructurado. **Su realización** se ha llevado a cabo teniendo como referencia los bloques orientativos establecidos en la tabla nº 3, por medio de los cuales el tutor puede organizar su discurso, aunque las respuestas pueden organizarse de acuerdo con el criterio que cada hablante establezca. El esquema presentado resulta exclusivamente organizativo y tiene como fin de que los hablantes ordenen su discurso.

Entrevistas a orientadores.

Se han realizado *dos entrevistas* a orientadores, una al orientador del centro uno y otra al orientador del centro dos. En los dos centros de la muestra de esta fase el criterio seguido para la realización de las

entrevistas a los orientadores ha sido el mismo que para la entrevista a tutores, es decir, entrevistas semiestructuradas, para las que hemos confeccionado un esbozo, de los bloques temáticos, y por medio de los cuales el Orientador nos ofrece su opinión y criterio sobre:

1. Papel de la tutoría, en el actual momento educativo y en relación con el resto del equipo docente.
2. Cómo entiende el desarrollo de la acción tutorial en el conjunto del centro y su relación con la atención a la diversidad del alumnado.
3. Qué papel tiene el tutor en la detección de las necesidades educativas.
4. La formación de los tutores de secundaria, en líneas generales.

Los puntos anteriores han resultado meramente orientativos, de tal forma que la realización de la entrevista la hemos planteado de forma abierta. **Previamente**, hemos mostrado a cada orientador el guión, a fin de que participara de nuestra intencionalidad con relación a la entrevista y de la relación de las **preguntas** con el resto de la investigación.

Entrevista a profesores de apoyo.

En total hemos realizado *dos entrevistas* a profesores-as de apoyo, en el centro y otra en el centro dos. El criterio seguido es el mismo que en las anteriores entrevistas realizada, para lo cual se han utilizado los bloques temáticos que hemos mencionado en la tabla número tres. Según el criterio y las percepciones del profesor de apoyo los aspectos considerados son los siguientes:

1. Cómo define el papel del tutor en este momento, desde su posición de profesor de apoyo.
2. Cómo cree que tiene que ser la organización del centro para el desarrollo de la acción tutorial.
3. Cómo cree que afecta al tutor la atención a la diversidad, según la responsabilidad que cree debe asumir y de qué forma interviene el tutor en cuanto a la detección de las necesidades educativas especiales y en su planificación.
4. Cree que la formación de los tutores en secundaria es adecuada y suficiente para la respuesta que deben ofrecer a los alumnos.

La estructura de la entrevista, con el mismo carácter que las anteriores, se plantea flexible y desde la perspectiva de la importancia que para nuestra investigación reviste la visión y percepción del problema, desde el punto de vista del profesional del apoyo.

Entrevistas a alumnos.

Hemos realizado en total *ocho entrevistas grupales a alumnos*, distribuidas en los *cuatro cursos* de ESO y en *los dos centros* de la muestra. Para ello, los tutores de cada curso han escogido al azar a tres alumnos de cada uno de los cursos entrevistados.

La opinión que ofrecen los alumnos es de suma importancia con relación a la práctica de las actividades y las horas en que se trabaja la tutoría en el aula.

Para la realización de las entrevistas hemos partido de los bloques temáticos siguientes:

- 1) Con relación a su opinión: que expresen la opinión que tienen sobre el profesor tutor y sobre cuáles son las funciones que tiene en el grupo clase.
- 2) Con relación a los ámbitos de actuación: ¿Cuáles y qué tipo de problemas son los que resuelve el tutor de la vida escolar, personal, profesión, etc.?
- 3) De las necesidades reales: Expresar en qué situaciones interviene el tutor, qué es exactamente lo que resolvéis en clase, en las horas de tutoría, a qué problemas se dedica el tutor en las horas que tenéis dedicadas a la tutoría.
- 4) En cuestión de actividades: ¿Podrías decir cuáles son las actividades que te parecen más interesantes de las que realizas en las horas de tutorías? ¿Introducirías cambios para la tutoría, ¿cuáles?

Al igual que en las anteriores entrevistas y previa a su realización facilitamos a los alumnos la guía de carácter orientativo y se les pidió que de la forma más ordenada posible ellos manifestaran su opinión sobre cada uno de los aspectos reseñados. En concreto los alumnos prefirieron seguir un orden en las contestaciones según establecía la guía de entrevistas. En general, los alumnos estaban cortados y tardaban en dar su opinión. Su forma de manifestarse es variable dependiendo del curso académico al que pertenecen, de primero, segundo, tercero y cuarto, debido al cambio en la edad cronológica.

- *LAS OBSERVACIONES.*

La observación como técnica de investigación es muy antigua, empleándose en todo tipo de investigación. Su eficacia y valor depende del significado que los hechos observados pueden proporcionar a la investigación. Los eventos ocurridos han de ser captados por el observador y en palabras de Goetz: "los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos, sus oídos, así como otras facultades sensoriales" (Goetz, 1998:169).

La observación como estrategia de recogida de datos tiene una dificultad esencial que es el propio "observador", porque, como afirma Kerlinger (1975:376): "el problema central de la observación de las conductas es el observador, que necesariamente se tiene que implicar en el proceso". Es el observador el que tiene que recoger información y transmitir lo que ha percibido con su propio criterio. No obstante, es una estrategia necesaria por varias razones:

- Primero, porque la recopilación de datos por medio de documentos escritos y entrevistas, no siempre aporta el conocimiento suficiente sobre aquellos aspectos que queremos conocer. Son datos que están relacionados con el comportamiento de cada persona, o con las relaciones que se establecen en el grupo. Resulta de suma importancia percibir y transcribir lo que ve y de acuerdo con los datos describir los hechos que han sucedido.
- Segundo, como instrumento de verificación de los datos obtenidos, ya que la realidad es como es y así debe reflejarse con la mayor neutralidad posible.

En la aplicación de esta estrategia podemos hablar de distintos tipos de observación, así como de diferentes modalidades en su desarrollo. Pero la observación que nos interesa es la observación de la realidad existente, **singular y única**. Porque la investigación de tipo cualitativo no se interesa en la observación de situaciones repetidas que son propias de la investigación cuantitativa sino que pone su acento en situaciones únicas, singulares ya que, como dice Stake: “la observación cualitativa trabaja con episodios de relación única para formar una historia o una descripción del caso” (Stake, 1998:62).

En nuestro caso, y para el trabajo de investigación que desarrollamos, optamos por la *observación no participativa*, que según Goetz y Lecompte (1988:155) “es adecuada para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos”.

Como todo tipo de observación la no participativa tiene un cierto grado de interacción, por lo que podemos afirmar que es difícil que se realice la observación no participativa como categoría pura.

Según Goetz, (1988:156) hay varios puntos para que un diseño de observación no participativa resulte eficaz. Estos son los siguientes:

- a. Las unidades de análisis se especifican antes de la obtención de los datos y deben ser precisas y concretas y estar bien delimitadas.

- b. Los medios de registro se eligen de acuerdo con estas unidades, bien sea en soporte de audio o con notas de campo y protocolos de observación;
- c. Se determinan las estrategias de selección o muestreo de los datos, los cuales están basados en unidades muy concretas, que son diseñadas con fines enumerativos y que exigen confianza en la representación de los fenómenos. Cuando fraccionamos los hechos en unidades mínimas para el análisis de datos es necesario que los fragmentos escogidos no distorsionen la realidad observada.
- d. Se realizan ensayos para perfeccionar las técnicas de recogida de datos, y la validez de un diseño de observación no participativa se mide en función de las modificaciones que se pueden introducir una vez que se han producido ensayos en la realidad.

Cuando iniciamos una observación, nos fijamos en aspectos que no siempre aportan los datos necesarios. La realización de ensayos permite modificar los puntos de observación en función de las necesidades. Los ensayos permiten, por tanto, dirigir la atención a los puntos más interesantes para la investigación.

Las observaciones permiten una descripción de los hechos que se ajusta lo más posible a la realidad. Todo ello es posible mediante la percepción obtenida con los registros de los fenómenos y las relaciones personales que se establecen como consecuencia de dichos fenómenos.

Mediante las observaciones queremos acercarnos a la dinámica que se genera en el centro con relación a la acción tutorial y percibir cómo es la relación que se establece entre los distintos agentes que intervienen en la configuración de la acción tutorial y en su desarrollo. Con estas

pretensiones y según las posibilidades de colaboración que nos proporcionan los centros, planteamos un total de *diez observaciones*, de una duración aproximada de sesenta minutos cada una, y las cuales se han centrado en las siguientes actividades:

- a) Observaciones en las reuniones de tutores: son reuniones celebradas periódicamente en las que participan los tutores, el orientador y el Jefe de Estudios. Se ha realizado una observación en el centro uno y otra en el centro dos
- b) Observaciones en el aula: en total se han realizado ocho observaciones, una en cada uno de los cursos de ESO y en los dos centros de la muestra.

Como podemos ver en la tabla nº 4.

Una de las cuestiones previas que hemos tenido que abordar al plantearnos la observación como estrategia es ¿qué observar?, cuestión que hemos resuelto elaborando un esquema básico de observación, con el que poder encuadrar mínimamente las conductas y acontecimiento observados porque, como dice Goetz, “las unidades de análisis se especifican previamente” (Goetz, 1988:56).

Con este fin, y para no dispersarnos demasiado en las observaciones, y centrarnos en aspectos que interesen a nuestro problema, establecemos "categorías" para la observación y "rasgos" o unidades de observación. Para establecer estas categorías tomamos como referencia los datos obtenidos y analizados en las entrevistas realizadas con anterioridad. De éstas hemos extraído aspectos claves de la acción tutoría y **de acuerdo con los** aspectos mencionados establecemos las siguientes categorías de observación (tabla nº 4) en las que se contemplan básicamente los

siguientes aspectos:

Funciones del tutor,

El tutor como orientador,

Necesidades genéricas que atiende el tutor en las sesiones de tutoría,

Contacto del tutor con alumnos y familias.

Sobre estas categorías básicas fijamos aspectos concretos sobre los que nos interesa centrar nuestra atención y que denominamos: “Rasgos para la observación”. Se han establecido cuatro rasgos por categoría, que a modo orientativo nos ha permitido centrar la atención en puntos concretos facilitadores de la observación en cada momento, y que posteriormente facilitarán el proceso de reducción de datos.

La tabla siguiente recoge las categorías y rasgos indicados:

CATEGORÍAS PARA LAS OBSERVACIONES:

CATEGORÍAS	RASGOS PARA LA OBSERVACIÓN
<p>1. FUNCIONES DEL TUTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada tutor realiza un seguimiento, de su grupo con el equipo docente para planificar, analizar y valorar la labor de la tutoría. <p>Para esta función debe llevar a cabo labores de coordinación entre todos los profesores que intervienen en el grupo, buscando la cooperación necesaria para una respuesta a las necesidades de los alumnos y aceptando y coordinando las sugerencias de cada profesor, y los recursos disponibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta conocimiento de los alumnos, sobre sus necesidades de carácter académico, personal y profesional. • Crea un clima de intercambio con el resto de los profesores. Escucha, aporta estrategias, comparte responsabilidades. • Coordina las aportaciones, y los recursos de acuerdo con el diseño curricular. Basándose en las necesidades, exige el cumplimiento de los acuerdos; genera recursos. • Existen recursos adecuados en el centro para atender las necesidades. Demanda otros, gestiona con el equipo docente nuevas vías de solución a los problemas.
<p>2. EL TUTOR COMO ORIENTADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades de tutoría se desarrollan en el grupo clase. <p>Este extremo lleva consigo una labor de seguimiento y de influencia relevante en la orientación de los alumnos, tanto académica, personal y profesionalmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta, ayuda a mantener la comunicación en el grupo, y hace que se expresen los alumnos. De acuerdo con los problemas de carácter académico, personal, de grupo, profesionales. • Enfoca las actividades a la solución de los problemas de clase. De acuerdo con lo programado, de manera puntual. • Ofrece información relevante sobre aspectos del aprendizaje, buscando ofrecer soluciones a los problemas de los alumnos para la mejora y el cambio. • Ejerce influencia en el grupo para que reflexionen sobre sus problemas de aprendizaje; les ayuda a aprender a estudiar, les informa adecuadamente sobre su futuro profesional.
<p>3. NECESIDADES GENÉRICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como orientador en el aula, y de su grupo debe dar respuesta a las necesidades diarias y puntuales del grupo y de los alumnos individualmente y de acuerdo con sus peculiaridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y atiende los problemas diarios de los alumnos. Aporta soluciones válidas y satisfactorias en temas académicos; de convivencia; personales y profesionales. • Organiza debates para buscar soluciones consensuadas. Pretende y posibilita un aprendizaje para todos. • Orienta el diálogo. Invitando a que participen todos los miembros de la clase. • Aporta alternativas a los problemas de la clase. A corto plazo, y a largo plazo.
<p>4. CONTACTO TUTOR-FAMILIAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su labor requiere contacto directo con las familias de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce de puente entre el centro, los alumnos y los padres. • Informa adecuadamente a los padres. • Acepta y valora la información de la familia.

Tabla nº 4. Categorías para las observaciones.

5. 6. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS.

El análisis de datos es un proceso con el que se aborda la tarea de dar sentido a los datos obtenidos. De acuerdo con nuestro esquema organizativo las tareas comprenden dos fases: la primera, que se corresponde con la etapa extensiva, en la que abordamos el análisis de los documentos, y la segunda, que se corresponde con la fase intensiva, del estudio de casos, y en la que abordamos el análisis de las entrevistas y de las observaciones.

En las investigaciones de carácter cualitativo todos los factores que intervienen y configuran los acontecimientos son importantes. En nuestro caso, cobran importancia todos los factores que intervienen y explican “ los fenómenos que integran la acción tutorial, y su desarrollo...”. Y no podemos despreciar ningún dato porque son estos datos los que dan sentido a nuestro trabajo y en consecuencia todos ellos son importantes porque, como dice Goetz:

“Para el etnógrafo todo es importante, al menos en las primeras etapas de la investigación. Ello se debe a que su objetivo es el análisis de la complejidad de los fenómenos en sus contextos naturales: Interesan todos los factores constitutivos de los fenómenos o que influyan en ellos” (Goetz, 1988:175).

Con el análisis de los datos abordamos la tarea de estructurar todos los datos obtenidos en secuencias que nos permitan poder manejarlos para dar sentido a la información y poder extraer de ella conclusiones lo que en definitiva nos llevaría a comprender profundamente el problema. “A lo

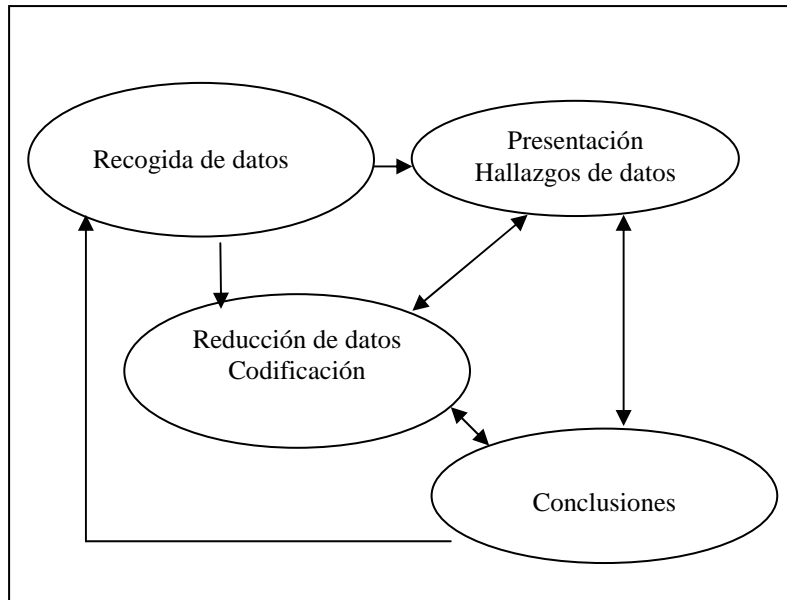
largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado” (Taylor, 1986:159).

Pero el proceso de organizar y dar sentido a la información no tiene una estructura rígida. Con relación a ello distintos autores coinciden en que las fases generales en el análisis cualitativos, pasan por una “reducción de los datos, reconstrucción de las posibles conexiones y comparación de hallazgos” (Huber, 1997:24, Miles y Huberman, 1994:12).

El modelo de análisis de datos que adoptamos está basa en la propuesta de Análisis interactivo de Miles y Huberman (1.984) y en el que los distintos pasos de esta actividad están íntimamente relacionados. Una vez llevada a cabo *la recogida de Datos* nos aguarda una compleja tarea. Estos datos constituyen un conjunto de información que hay que ordenar, y a los cuales hay que dar sentido, organizar y estructurar a fin de poder realizar un análisis de los mismos.

La tarea de la *reducción de los datos* se efectúa por medio de distintos pasos. En primer lugar se aborda la codificación, que permite el análisis de contenidos a través de los cuales se pretenden establecer unidades de significado que permitan organizar una estructura mínima del contenido. Una vez organizados los contenidos podemos identificar y organizar los *hallazgos*, a partir de los cuales puede llevarse a cabo la descripción y la interpretación de los datos, que en definitiva son los resultados. Finalmente se establecen las *conclusiones* sobre el problema investigado. Este proceso lo esquematizamos en el cuadro nº 11, tomado de Miles y Huberman (1994:12).

ANÁLISIS DE DATOS



Cuadro nº 11. Tomado de Miles y Huberman (1994:12)

Todo proceso de análisis de los datos adopta como requisitos básicos que éste sea lo más riguroso posible y que se adapte a una metodología. Según Guba y Lincoln (1981:240) existen algunas características generales que deben cumplirse en el análisis de contenido como son las siguientes:

- a) Importancia de seguir un proceso reglado,
- b) Un proceso sistemático,
- c) El análisis debe servir para generalizar,
- d) El análisis de contenido negocia y facilita el contenido manifiesto.

El proceso de análisis de datos es laborioso porque requiere ordenar toda la información obtenida, la cual se convierte en un arsenal de datos que es necesario estructurar y ordenar de manera que sean manejables. Dicho proceso requiere en el dominio mínimo de tareas mecánicas y conceptuales diversas, para la manipulación de los datos. Con el fin de realizar de forma sistemática dicha labor en nuestro trabajo, hemos recurrido a la utilización del programa de análisis cualitativo asistido por ordenador “AQUAD, 5,7” (Huber, 1997). Éste ha sido utilizado en el análisis de documentos, entrevistas y observaciones. A continuación realizamos una breve descripción del mismo.

5.6.1 EL PROGRAMA AQUAD DE ANÁLISIS DE DATOS (CUALITATIVOS).

El programa AQUAD (Analysis of qualitative data) es un programa informático para el análisis cualitativo de datos. Fue creado por Günter Huber y la primera versión fue desarrollada en Alemania en 1987, en este momento, para compensar la falta de recursos humanos en la investigación. Tomó como modelo el programa americano Qualog. Con AQUAD se crea una herramienta de análisis accesible a los usuarios de PCs. El autor dice sobre el programa lo siguiente: “en algunos aspectos va incluso más allá al incorporar conceptos metodológicos para el análisis de textos como el análisis de tablas o matrices de Miles y Huberman (Miles y Huberman, 1994), o la comparación de configuraciones de Ragin (1987). Las funciones más elementales de otros programas, como son el control de entradas codificadas o la búsqueda de segmentos de texto codificado, están por supuesto incluidas en Aquad también” (Huber, 1997:).

La versión AQUAD Cinco, ofrece en su “Contenido” los siguientes módulos en los que se incluyen las funciones principales que dicho programa puede llevar a cabo:

- *El módulo Proyecto*: ofrece la oportunidad de determinar algunos de los parámetros “por defecto” para el proyecto en el que está trabajando. El programa puede hacer ciertas cosas de manera habitual sin tenérselo que pedir cada vez, por ejemplo si quiere que se incluya en su análisis un archivo de texto particular o dónde quiere salvar los resultados de una acción.

- *El módulo Archivos*: con esta prestación se puede seleccionar o editar una lista de archivos de datos (de un catálogo de archivos). Para crear

dicho archivo se puede usar cualquier procesador de textos pero teniendo en cuenta que AQUAD, permite asociar los códigos directamente a los segmentos de texto es necesario adecuar el margen para tal actividad y por ello es necesario: que cada línea de texto no exceda de 60 caracteres, que el texto no sea escrito en letra proporcional sino de una fuente no proporcional como courier. La regla básica es que no deben cambiarse los documentos de texto durante el análisis.

- *El módulo Codificación:* cuya función principal es la de ayudar en la codificación de los datos, con esta función el investigador puede cargar un archivo de texto en pantalla y adosarle un código al final de la línea en la que comienza el segmento que es la “unidad de significado” y para este paso no se necesita imprimir previamente los textos. Existen dos opciones: codificación de un paso y codificación de dos pasos.

También en este módulo se ofrece la función adicional de combinar sistemáticamente varios códigos, bajo un “meta-código”, más general.

- *El módulo Búsqueda:* este módulo permite crear una lista que es denominada como catálogo de todos los códigos y palabras de interés en los textos. Estas listas podrán usarse para buscar secuencias de códigos, o bien para un recuento de códigos. Ayuda en la detección de las secuencias de textos en las que exista interés.

- *El módulo Tablas:* éste soporta estrategias de búsqueda bidimensionales.

- *El módulo Vínculos:* constituye uno de los módulos más importantes. Permite especificar interrelaciones significativas de los segmentos de texto, mediante la formulación de vínculos, de más de dos códigos en sus

archivos de datos. Y seguidamente puede hacer que el programa compruebe la existencia o no de dichos vínculos en la base de datos.

- *El módulo Implicación:* ésta función aplica el principio de “minimalización lógica” a una comparación compleja de configuraciones de códigos presentes en una base de datos. Uno de estos códigos es asumido como “resultado” de una configuración de los códigos que, a cambio, se toman como representación de “condiciones” o “causas” potenciales.

- *El módulo Anotaciones:* responde al consejo que daba Glaser (1978), de anotar inmediatamente todo lo que se le pase por la mente cuando está interpretando un texto. Tomar notas es una solución válida para no olvidar ideas importante o para no perder el hilo en el proceso de interpretación y pueden asociarse las anotaciones y las porciones de texto.

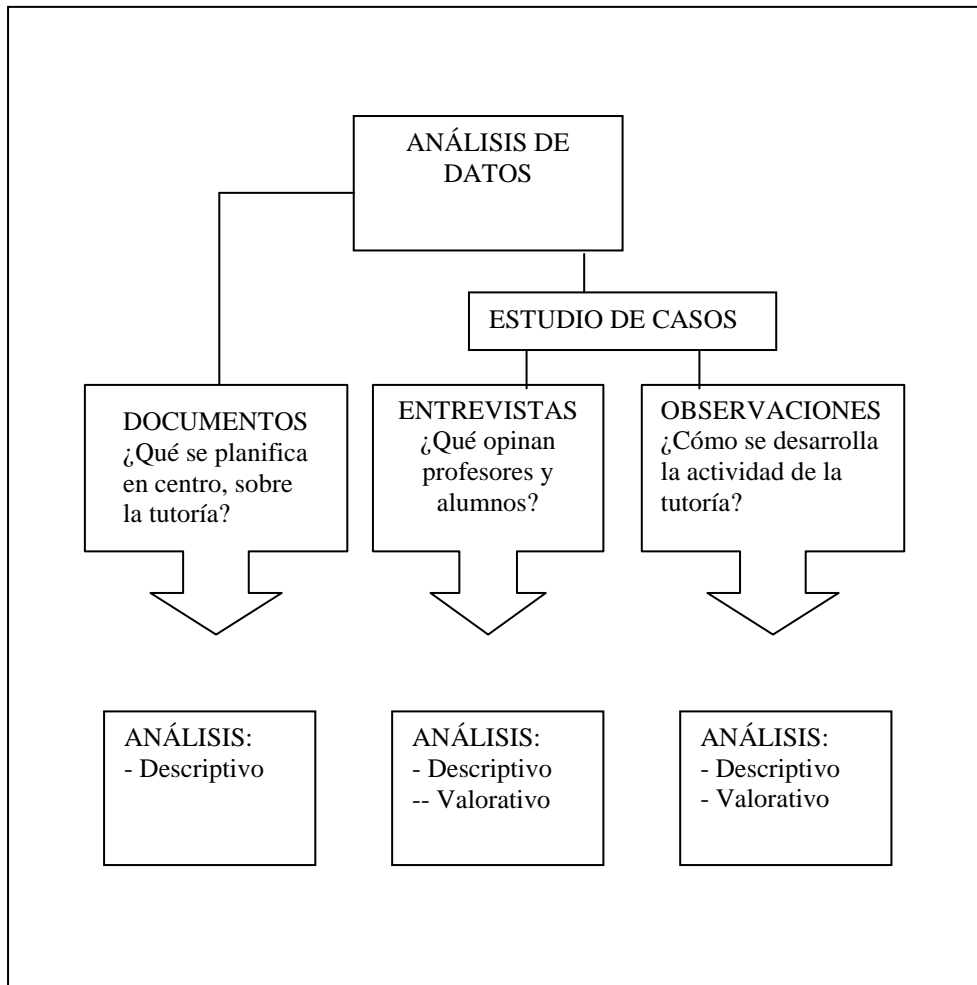
- *El módulo Vista:* esta función permite una vista previa de los archivos de texto, junto con los códigos, adosados a los comienzos de los segmentos de texto en forma de “borrador”.

- *El módulo Ayuda:* incluye acceso a la información general sobre AQUAD a través de una lista de contenidos y de palabras clave. Trabaja básicamente como todos los módulos de ayuda de software desarrollado para WINDOWS.

En resumen, el análisis de datos que nos planteamos para el trabajo de investigación en el que estamos inmersos ha de contemplar el análisis de los documentos que nos introducen en qué se planifica en los centros con relación a la acción tutorial y de cuya información realizamos un análisis descriptivo y valorativo. De las entrevistas lo fundamental gira alrededor de qué opinan los profesores y los alumnos sobre la acción tutorial. De

ellas realizamos un análisis descriptivo, interpretativo y valorativo. De las observaciones, cuyo objetivo gira en torno a cómo se desarrolla la acción tutorial se realiza también un análisis descriptivo, interpretativo y valorativo. De toda la información obtenemos los datos para el estudio de casos que llevamos a cabo en dos contextos diferentes, dos centros. El proceso que describimos queda esquematizado en el cuadro siguiente, nº

12.



Cuadro nº 12. Tipos de análisis.

5.6.2. REDUCCIÓN DE LOS DATOS. CODIFICACIÓN.

Con anterioridad hemos señalado las fases establecidas en el desarrollo del trabajo de investigación que presentamos. Éstas han sido diferenciadas de manera que en la fase primera ó extensiva se han recogido y analizado los documentos del plan de acción tutorial de los diez centros que constituyen la muestra de esta fase, y en la segunda fase o intensiva de estudio de casos, en la que se han realizado y analizado entrevistas y observaciones.

Siguiendo este proceso, y una vez obtenidos los datos, el siguiente paso es desvelar el sentido de los mismos. Para ello es preciso ordenar la información y reducirla a fragmentos que sean susceptibles de análisis. Este pase se ha realizado por medio de familias de categorías que nos han permitido extraer conclusiones sobre el tema.

No existe un único tipo de categorías, como no existe una norma estándar para la elaboración de categorías, siendo decisión del investigador la designación de las unidades de análisis necesarias.

Guba y Lincoln (1981:) definen dos posibles tipologías para su elaboración: “What is said”, qué se dice, centrada en el contenido y “How it is said”, cómo se dice, basada en la forma.

Siendo decisión del investigador la designación de las unidades de análisis necesarias y, por tanto, las categorías pueden establecerse a priori o con una codificación predefinida, a posteriori o una codificación post-definida y una tercera opción mixta o intermedia (Miles y Huberman, 1984).

La codificación que adoptamos para nuestro trabajo es de carácter post-

definida. Para ello, en primer lugar examinamos el contenido de los documentos, de las entrevistas y de las observaciones y con posterioridad se establecen las categorías y los códigos asignados para la reducción de datos. De esta forma el análisis adquiere un carácter inductivo.

El proceso de codificación adoptado está inspirado en el planteamiento de análisis interactivo de Miles y Huberman, (1994:12) cuyo modelo ya hemos presentado en páginas anteriores, recogiendo su esquema en el cuadro nº 11.

Según Miles y Huberman (1984) los códigos adoptados en la reducción de datos pueden ser:

- Descriptivos, en los cuales simplemente se hace referencia, se describe un fenómeno no definido.
- Interpretativos, en los cuales se supone que debe existir una interpretación del fenómeno acaecido.
- Explicativos, en los cuales se pueden establecer las inferencias de los diferentes aspectos que se han observado y analizado.

La codificación se puede llevar a cabo, con la opción de diferenciar códigos de carácter descriptivo o con de carácter interpretativo y explicativo, a los cuales se les asigna mayor valor de inferencia,

Inspirados en este planteamiento el proceso de codificación adoptado un proceso de *codificación múltiple* en el que, la codificación realizada en la primera fase se ha realizado con dos pasos de codificación: un primer paso de carácter *descriptivo* y un segundo paso de carácter *interpretativo*. Para la codificación de la segunda fase, de las entrevistas y las

observaciones desarrollamos dos tipos de codificación: una de carácter *descriptivo* y otra de carácter *valorativo*.

En ambas codificaciones, descriptiva y valorativa, realizamos dos pasos de codificación. Siendo en total cuatro pasos de codificación, dos descriptivos y dos valorativos, tanto para las entrevistas como para las observaciones. Este proceso se esquematiza en el cuadro nº. 16.

5.6.2.1. CODIFICACIÓN FASE EXTENSIVA: DOCUMENTOS.

Los documentos analizados corresponden *El Plan de Acción Tutorial* (P.A.T.) de los diez centros que participan en la primera fase. Dichos documentos constituyen el marco específico de organización y funcionamiento del centro con relación a la acción tutorial.

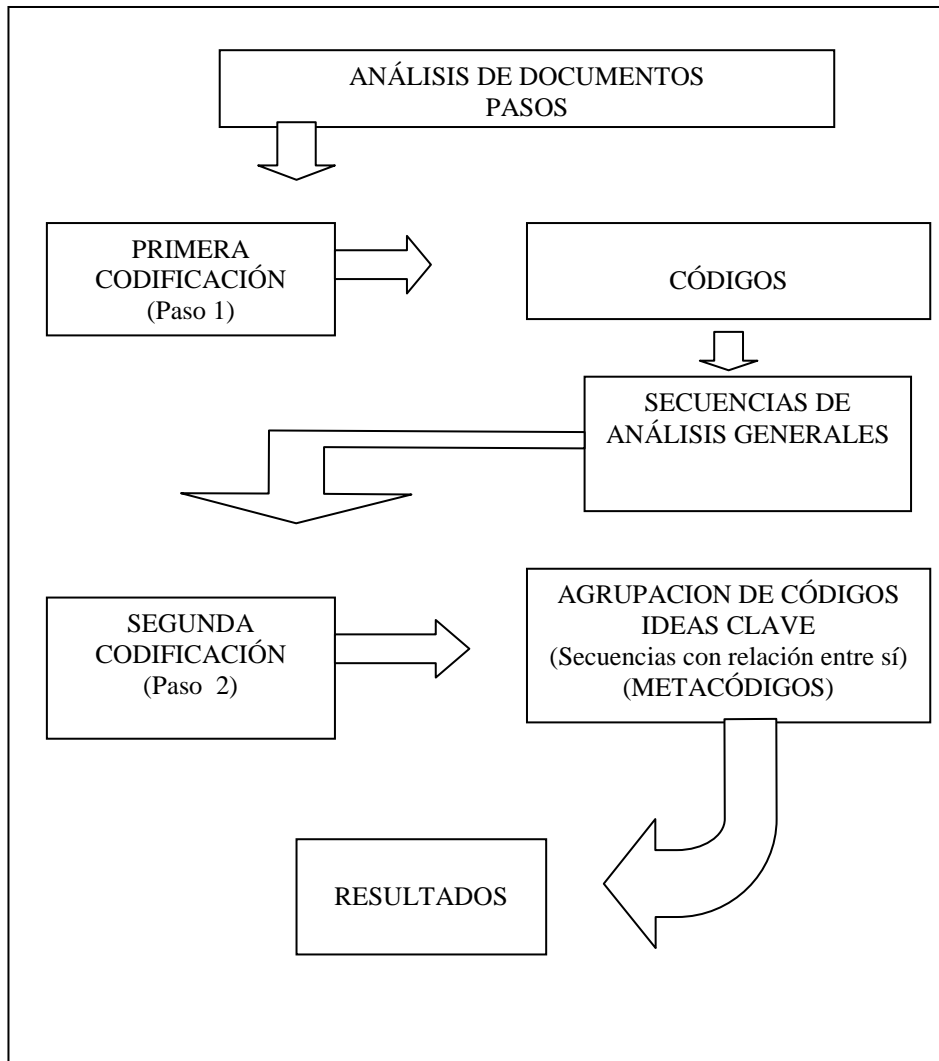
Los destinatarios de las intervenciones o programas que dichos documentos contienen son los alumnos, las familias y los profesores, como parte integrante de la situación educativa. Por tanto, el P.A.T. no constituye en ningún momento un documento aislado de la estructura organizativa y curricular del centro. **En tal sentido**, sus objetivos deben fundamentarse en un análisis de la realidad de: alumnos, profesores y familias. De esta forma, la elaboración del Plan de Acción Tutorial es una labor compartida.

Una vez recopilados los documentos del Plan de Acción Tutorial de los *diez centros* seleccionados en la muestra, y partiendo del texto contenido, hemos sistematizado la información estableciendo “unidades de registro”, asignando a cada una de ellas un código. Con estos primeros datos comenzamos el análisis.

Los *códigos establecidos* para el análisis de los documentos son de *carácter descriptivo*, con dos pasos de codificación que se especifican en puntos sucesivos.

Hemos optado por una codificación post-datos. Para ello asignamos los códigos en función del contenido hallado, una vez leídos los documentos. Ello nos permite que el análisis adopte un carácter lo más inductivo posible, ya que no hay un criterio previo establecido.

En el cuadro que ofrecemos a continuación expresamos de forma esquemática los pasos de codificación realizados para el análisis de los documentos del P.A.T. de los diez centros:



Cuadro nº 13. Pasos en el análisis de documentos.

- Primer paso de codificación de documentos. Códigos descriptivos.

Tras la lectura de los documentos hemos agrupado su contenido en fragmentos a través de categorías, siguiendo a Bogdan y Biklen, (1982). Este primer paso nos ha permitido la codificación, buscando secuencias que contemplan aspectos claves contenidos en los documentos, y referidos a líneas generales que establecen el contenido de la acción tutorial, como son: su elaboración y desarrollo, los destinatarios del P.A.T.: alumnado, su perfil y el grupo clase como unidad de clase asignada a cada tutor, el docente que participa en el proceso educativo, y su papel, las familias, como elementos importantes e integrantes del proceso educativo.

A continuación detallamos y explicamos los códigos utilizados en este primer paso de codificación.

Descripción de los códigos utilizados en el primer paso de codificación. (Documentos).

Los códigos que han servido de base para agrupar los distintos fragmentos de información son las siguientes:

- (CTX): Contexto, recoge toda la información referida a la situación del centro, ubicación, localidad, situación ambiental, etc.
- (CEN): Centro, recoge la información referida a los niveles que se imparten en cada centro, Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos, Módulos de grado medio o superior y Módulos de Garantía social.
- (ORC): Organización del Centro, todas las informaciones referidas a la organización jerárquica del centro; Departamentos y Órganos de Coordinación Docente.
- (DPO): Departamento de Orientación, toda la información referida a la estructura del Departamento de Orientación.
- (ORT): Organización de las Tutorías, toda la información referida a la organización de las distintas tutorías, y de su estructura.
- (CES): Concepto sobre la escuela, el concepto y la idea reflejadas sobre la escuela.
- (APR): Aprendizaje que se propugna, qué tipo de aprendizaje se refleja. Centrado en el alumno, en los contenidos, en el proceso.
- (DIV): Diversidad y su concepto, ¿cuál es la idea que sobre la diversidad se plasma en los documentos de planificación? ¿Cómo se entiende la diversidad, se parte de la normativa, de hechos concretos?
- (MET): Metodología más utilizada, información que refleje que tipo de metodología es frecuente: Directiva, colaborativa, otra.
- (FGC): Fines generales que se manifiestan a través de los documentos, y referidos a la educación en general, a largo plazo, a corto plazo.

- (ACT): Acción tutorial, toda la información que nos indique los niveles de acción tutorial, en cuanto a alumnos, profesores, familias.
- (AAT): Ámbitos de acción del tutor ¿Cuáles son los ámbitos de actuación de las tutorías, cómo se distribuyen?
- (ALC): Acción tutorial con alumnos en el grupo clase, información referida al ámbito de actuación con el alumnado como integrante del grupo clase.
- (ALI): Acción tutorial con el alumno individualmente, información referida al ámbito de actuación con el alumnado considerado individualmente.
- (ACO): Acción en el currículum ordinario, actuaciones referidas al alumnado en cuanto al currículum ordinario.
- (AIN): Actuaciones con los alumnos de integración, información que refleje actuaciones con relación al alumnado de integración.
- (GRC): El grupo clase, información referida a la dinámica utilizada en el grupo clase.
- (GPE): Acciones en pequeños grupos, información de las actividades y funcionamiento de la acción tutorial considerando la organización de pequeños grupos.
- (ATI): Características acción tutorial individual, ¿qué características se asignan a la acción tutorial individual, cómo se organiza y prevé?.
- (RPT): Relación entre profesores y el tutor, información en cuanto a las relaciones establecidas para la planificación entre los docentes y el profesor tutor.
- (RPA): Relación entre los profesores de áreas, referencias que indiquen cómo se organiza la relación entre profesores de distintas áreas y que intervienen en un mismo grupo de clase.
- (RTF): Relación del tutor con las familias, todo lo referido a las relaciones entre el profesor tutor y las familias.
- (RCF): Relación del centro con las familias, toda la información que indique como es la relación entre el centro en general y las familias,

cómo se cruza la información con relación a la situación del alumno, etc.

- (DOT): Relación del departamento de orientación con el tutor, indicación de cómo es la relación entre el Departamento de Orientación y los tutores de los diferentes cursos.
- (RIE): Relación con los equipos de apoyo externo, toda la información de cómo se produce y desarrolla las relaciones de los tutores con los equipos de apoyo externo.
- **Segundo paso de codificación de documentos: Metacódigos descriptivos.**

Con el primer paso de codificación fragmentamos la información en unidades concretas de significado. Con ello realizamos el análisis del contenido de los documentos en función de las categorías asignadas, definen las líneas generales del Plan de acción tutorial.

Con el *segundo paso* de codificación establecemos una asociación de códigos (unidades de contenido con significado), que guardan relación entre sí, y que denominamos “*Ideas clave*”. Éstas responden a unidades de información generadas por la unión de varios códigos que tienen relación entre sí, indicativas de los aspectos considerados de importancia en el contenido del Plan de Acción Tutorial. Según el lenguaje del programa informático de análisis utilizado AQUAD, este paso se denomina Metacódigos, (Huber, 2000).

Los metacódigos y los códigos asociados están incluidos en el cuadro siguiente:

Metacódigos -Ideas clave-Análisis de documentos

METACÓDIGOS	Códigos incluidos	Explicación del metacódigo
ORGANIZACIÓN	CEN	<ul style="list-style-type: none"> En base a este metacódigo (idea clave) asociamos los fragmentos de texto que nos indiquen los niveles que se imparten en el centro; la organización jerárquica de éste; la organización del departamento de orientación.
	DPO	
	ORC	
FILOSOFÍA	CES	<ul style="list-style-type: none"> Con este metacódigo asociamos los fragmentos que informen sobre la escuela, qué se pretende, qué tipo de aprendizaje se quiere alcanzar, y los fines generales del centro.
	APR	
	FGC	
DIVERSIDAD	DIV	<ul style="list-style-type: none"> Asociamos los fragmentos del texto que nos puedan informar sobre el tratamiento a la diversidad desde la acción tutorial, y de cuales son las actuaciones concretas.
	AIN	
OR. TUTORÍA	AAT	<ul style="list-style-type: none"> Asociamos la información referida a la organización de la tutoría en el conjunto del centro, sus niveles de actuación y los ámbitos concretos.
	ACT	
	ORT	
METODOLOGÍA	ATI	<ul style="list-style-type: none"> Asociamos la información que nos indique cual es la dirección de la acción tutorial, directiva, colaborativa, etc.
	MET	
ALUMNOS	ACO	<ul style="list-style-type: none"> Asocia la información sobre las actuaciones con relación a los alumnos, en clase, individualmente y en los distintos niveles de actuación: personal, académico, etc.
	ALC	
	ALI	
	GRC	
PROFESORES	DOT	<ul style="list-style-type: none"> En este metacódigo recogemos la información referente a las relaciones entre los profesores del centro, con relación al tutor.
	RPA	
	RPT	
FAMILIAS	RCF	<ul style="list-style-type: none"> Recopilamos la información del texto sobre la relación de la familia, tanto con el tutor como con el centro.
	RTF	
APOYO EXTERNO	RIE	<ul style="list-style-type: none"> Toda la información de la relación de la acción tutorial con el apoyo externo prestado por parte de la administración o administraciones.

Tabla nº 5. Metacódigos de documentos.

5.6.2.2. CODIFICACIÓN FASE INTENSIVA:

- ENTREVISTAS,

- OBSERVACIONES.

La codificación de la fase intensiva contiene el proceso de secuenciación de la información de las entrevistas y de las observaciones en los centros uno y dos. Con ello estructuramos los datos para efectuar un examen en profundidad sobre aspectos y circunstancias que configuran el *proceso de acción tutorial y su desarrollo* en los dos centros seleccionados para el estudio de casos.

Interrelación entre las fases para el proceso de codificación:

El criterio adoptado para realizar la codificación de las entrevistas, al igual que en todo el proceso de investigación es que los códigos adquieran un carácter lo más inductivo posible. Por esta razón los pasos de codificación se apoyan en la información obtenida en cada una de las fases anteriores.

De esta forma, transcurrida la primera fase del análisis de los documentos y de acuerdo con los resultados obtenidos, se elabora el contenido de los bloques informativos que han servido de guía en las entrevistas. Posteriormente, los datos obtenidos en el análisis de las entrevistas son los que sirven de base para elaborar los rasgos de observación.

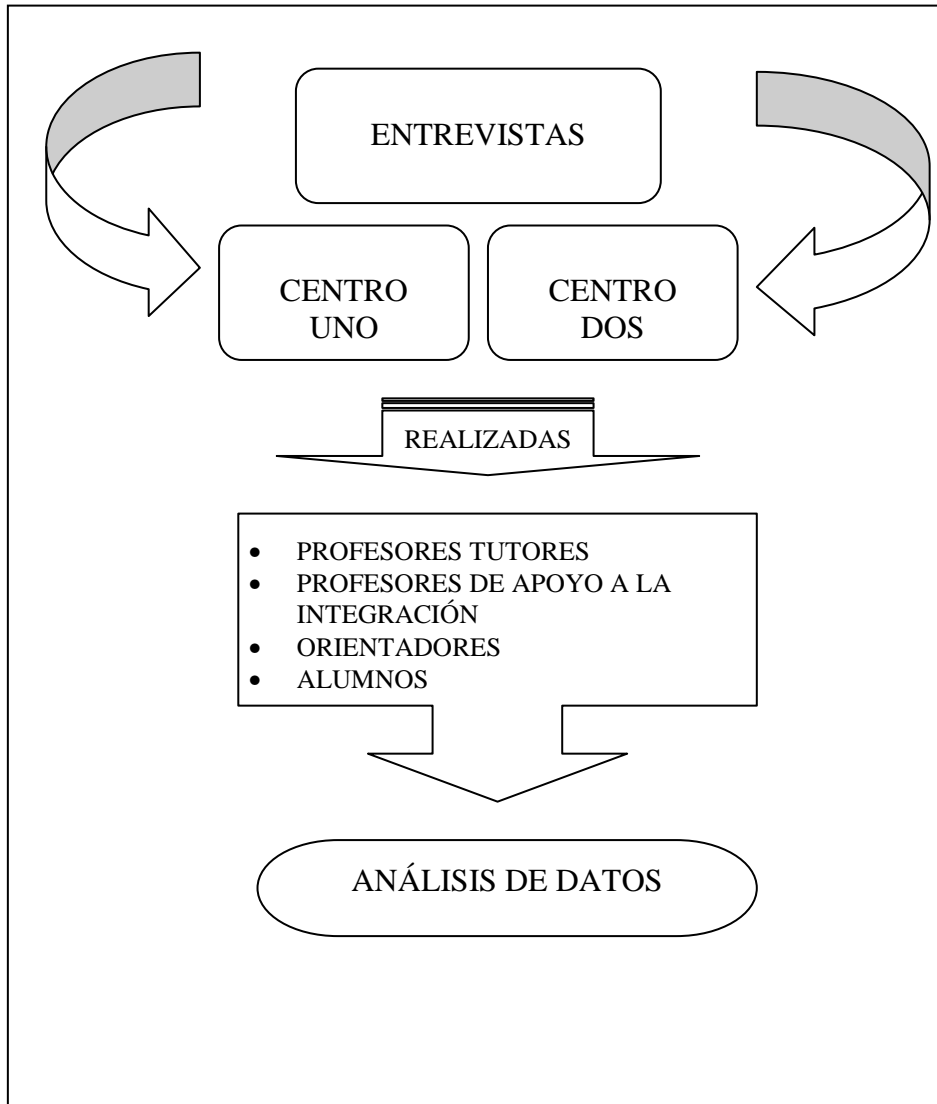
La codificación de las entrevistas se ha realizado, como ya hemos expresado anteriormente, con códigos de carácter *descriptivo* y *valorativo*.

Ambos pasos, con una doble codificación que se explica en los puntos siguientes.

Codificación de las Entrevistas.

En el estudio de casos, la entrevista constituye uno de los cauces importante para llegar a comprender la realidad, ya que los entrevistados expresan a través de su discurso con un sello personal su opinión, visión y vivencia de los hechos, lo que se refleja posteriormente en datos a los que daremos significado a través del análisis.

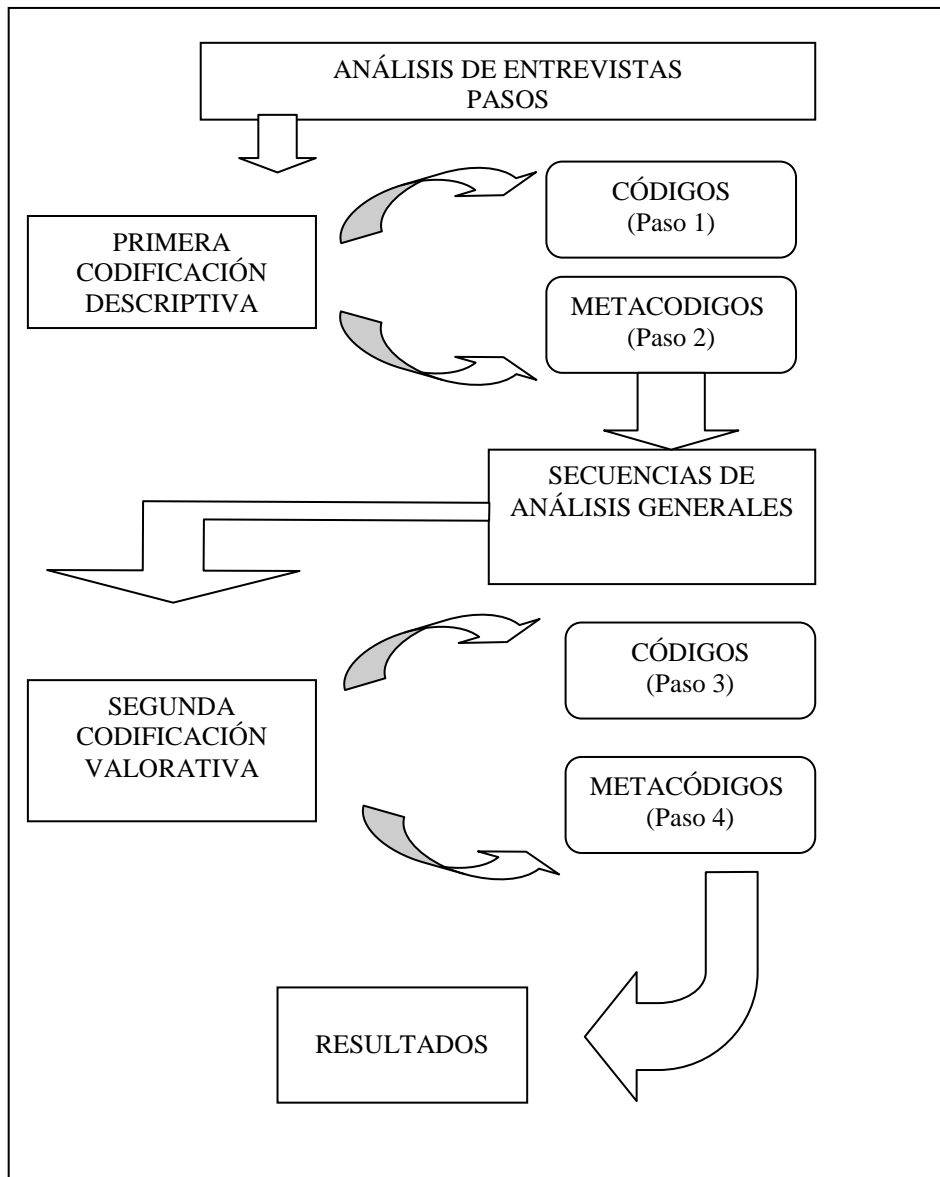
En cada los centros uno y dos, seleccionados para el estudio de casos, se ha entrevistado a: Tutores, Profesores de Apoyo, Orientadores y Alumnos. En total hemos llevado a cabo veinte entrevistas a personas consideradas como informantes claves. Del total de estas entrevistas diez corresponden al centro uno y otras diez al centro dos. Ofrecemos un resumen en el cuadro siguiente:



Cuadro nº 14. Proceso en las entrevistas.

Como hemos expresado con anterioridad, para llevar a cabo las entrevistas se parte de los datos obtenidos en el análisis de los documentos de la fase extensiva. Con estos datos, se establecen los aspectos básicos a desarrollar, es decir, los resultados del análisis de los documentos nos sirven de soporte para establecer el plan que guía las preguntas a realizar en cada entrevista, ya que como dice Stake “el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado” (Stake, 1988:63).

A continuación esquematizamos el proceso de análisis de las entrevistas.



Cuadro nº. 15. Pasos de análisis de entrevistas.

Codificación. Descriptiva:

- Primer paso de codificación:

Una vez realizadas y transcritas las entrevistas y de acuerdo con su contenido establecemos los códigos. Para ello agrupamos secuencias del contenido que mantienen alguna relación entre sí. Con ello fraccionamos el discurso según los temas o aspectos considerados en cada código.

Los códigos asignados en este primer paso adoptan ligeras variaciones según los distintos informantes de la entrevistas. Son los siguientes:

Códigos descriptivos para el análisis de entrevistas a Tutores y

Orientadores:

- ORC : (Organización del centro). Información de cómo se estructura el centro con relación a la acción tutorial, horarios, espacios, etc.
Contexto socio económico y cultural.
- COT : (Concepto de Tutoría) Concepto que expresan sobre la tutoría, cómo orientación, cómo acción aislada, otras, intervención aislada, intervención programada y de tipo preventivo.
- LUT: (Lugar de la tutoría). Lugar, e importancia que tiene la acción tutorial en el centro, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus funciones.
- FOT: (Formación del Tutor-a) Para el desempeño de la acción tutorial, se cree necesario una formación específica, qué expresan sobre esto.
- AFO: (Aspectos de la formación). Toda la información relacionada con los contenidos que se asignan a la formación del tutor.
- AYT : (Ayuda al Tutor-a). El tutor-a en sus funciones, ¿de quién recibe ayuda?, ¿tiene colaboradores?
- RET : (Relación del Tutor con el resto del equipo docente). En el desarrollo de las tareas docentes, diarias ¿cuál es la relación de los profesores con los tutores?
- TRD: (Trabajo del docente). Aspectos relacionados con el trabajo que desempeña todo docente como educados en el conjunto del centro.
- NER: (Necesidades educativas Reales). Información relativa a las necesidades reales, problemas que atiende el tutor en el día a día en las horas de tutoría.
- TNE : (Temporalidad de las Necesidades educativas). Qué continuidad tienen las necesidades abordadas por el tutor, son ¿puntuales, transitorias, ó permanentes? Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

- PLT: (Planificación de la Tutoría). Las necesidades que detecta el tutor, en el grupo de alumnos, sirven de base para la planificación de la Acción Tutorial, y quién participa en la programación.
- PLC: (Planificación Curricular). Las tareas de planificación de la tutoría forman parte de la planificación curricular del centro. Del P.C.C.
- T AT: (Tareas de la acción tutorial). Las tareas asignadas y que asume el tutor en la realidad diaria del centro, tienen que ver: con los alumnos; con los profesores; con los padres, y en qué aspectos concretos.
- DET: (Desarrollo de la Tutoría). El desarrollo de la acción tutorial cómo y cuando demanda la colaboración de: padres; profesores; orientador, centro, otros.
- ACI: (Acción Individualizada). El trato individualizado al alumno cómo se organiza, en qué espacio de tiempo, qué estrategias de atención existen.
- ACG: (Acción en Grupo). Los problemas del grupo clase ¿qué tratamiento reciben? Según el problema que surge, de tipo preventivo.
- CTU : (Cambios para la tutoría). Cambios que demandan para el desarrollo de la acción tutorial de acuerdo con la normativa. En la estructura del centro, en los profesores, en el ambiente: mentalidad y cultura de la escuela.

Códigos descriptivos para el análisis de entrevistas a Profesores de apoyo.

- ORA: (Organización del Apoyo). Aquella información que nos indique cómo se organiza el apoyo en el centro, y qué tipo de apoyo se lleva a cabo.
- ALA: (Alumnos de Apoyo). Todo lo referente a qué tipo de alumnos son designados para recibir apoyo, y ¿cuál es la intervención del tutor en esta decisión?.
- ADI: (Alumnos de apoyo y sus necesidades). Todo lo referente a que tipo de necesidades presentan los alumnos designados para recibir apoyo y cuál es la intervención del tutor.
- APR: (Apoyo y Profesorado). Relación del profesor de apoyo con el resto del profesorado del centro, y con el tutor.
- DNE: (Detección de Necesidades Educativas). ¿Qué responsabilidad asume el tutor en la detección de n.e.e.
- DPA: (Detección y pasos en el proceso). ¿Qué responsabilidad asume el tutor en la detección de n.e.e.
- CNE: (Centro y Necesidades). ¿Qué responsabilidad asume el tutor en la detección de n.e.e.
- NEA: (Necesidades que se abordan). ¿Qué dificultades se abordan a través del apoyo y cuáles son las estrategias empleadas?
- CAP: (Continuidad del apoyo). Referente a sí ¿las necesidades atendidas por el apoyo son transitorias o duraderas?
- FOT: (Formación del tutor). Importancia que se asigna a la formación pedagógica del tutor para desempeñar su función.
- AFO: (Aspectos de la formación) ¿Cuáles son los aspectos en los que creen que podría completarse la formación del tutor?.
- TRD: (Trabajo docente). Relativo a cómo se desarrolla el trabajo conjunto por parte del equipo docente en el centro.
- TRP: (Trabajo planificado). De cómo se planifica el trabajo docente y si forma parte del diseño Curricular del Centro.

- ORG: (Organización General). Relativo al tiempo que lleva trabajando en el centro y los niveles en los que desarrolla su labor, etc.

Códigos descriptivos para el análisis de las entrevistas a alumnos:

- PERS: Personalización de la acción tutorial, todo lo que personifica al tutor y concreta sus funciones.
- CUAL: Cualidades personales que consideran importantes en el tutor.
- FUNC: Funciones, hablan de cómo entienden las funciones del tutor y del ámbito de acción de este.
- NECC: Necesidades del grupo clase, expresan cuáles son las necesidades del grupo, cuáles son los problemas que se dan en el grupo clase.
- NECA: Necesidades del alumno, se expresan sobre las necesidades, problemas que aprecian en los alumnos individualmente.
- ASPN: Actuaciones y ámbitos que desarrollan, sobre los aspectos que desarrollan las actuaciones llevadas a cabo por el tutor: académico, personal, orientación profesional.
- INTR: Intervención transitoria, de cómo interviene el tutor en los problemas que tiene que resolver a diario en las clases, y con relación a los problemas que hay.
- PREV: Intervención preventiva, de las intervenciones llevadas a cabo de tipo preventivo.
- ACPR: Actividades programadas, de las actividades que se llevan a cabo según lo que hay programado.
- CAMB: Cambios, sobre los cambios que introducirían en las actividades de las tutorías.
- VALO: Valoración, de cómo valoran en general las actividades de la acción tutorial.

Con esta primera codificación obtenemos un primer análisis de “grano grueso” que nos aportan información genérica sobre el problema. Decidimos precisar un poco más sobre el análisis para lo que necesitábamos aislar determinados aspectos de los códigos anteriores que nos permitieran un análisis de “grano fino”, o información más específicas de los aspectos analizados.

- **Segundo paso de codificación de las entrevistas: Metacódigos.
(Descriptivos)**

Este paso de codificación denominado de “ideas clave”, o Metacódigos encuadra en sí fragmentos de texto que nos permiten obtener información más precisa sobre aspectos relacionados con la tutoría que denominamos y concretamos como: Organización del centro, Tutoría, Colaboración, Necesidades, Planificación, Desarrollo, Cambios.

En cada "Idea clave" o Metacódigo asociamos distintos fragmentos de códigos que recogen información y que guardan relación entre sí, lo cual configura una idea clave que nos informa de la opinión de los entrevistados sobre determinadas parcelas de la acción tutorial y su desarrollo en el contexto del centro.

En la tabla siguiente expresamos los Metacódigos y los códigos incluidos. La explicación de ellos proporciona la idea que sirve de clave para asociar la información, este proceso lo resumido en los cuadros siguientes en los que expresamos los metacódigos y los códigos incluidos en ellos.

Presentamos la explicación de cada metacódigo para tutores, orientadores, profesores de apoyo y alumnos en un cuadro aparte, por

considerar que refleja alguna singularidad con relación a los diferentes informantes entrevistados:

**ANÁLISIS ENTREVISTAS, TUTORES, ORIENTADORES,
PROFESORES DE APOYO**

(Segundo paso de codificación)

METACÓDIGOS DESCRIPTIVOS	Códigos Incluidos	Explicación del metacódigo
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	ORC	<ul style="list-style-type: none"> Información relativa al aspecto funcional del centro de las tutorías y del apoyo a la integración.
	ORA	
	ORG	
TUTORÍA	COT	<ul style="list-style-type: none"> Información de la intervención del tutor con relación a los alumnos con n.e.e; del concepto de tutoría y de su importancia en el conjunto del proyecto de centro.
	LUT	
	ALA	
COLABORACIÓN	AYT	<ul style="list-style-type: none"> Información general del carácter docente del tutor, su formación y la relación con el resto del equipo docente, en el desempeño de sus funciones.
	APR	
	FOT	
	AFO	
	TRD	
	RET	
NECESIDADES	NER	<ul style="list-style-type: none"> Información relativa a las n.e.e. que se detectan, a la estructura existente para abordarlas, así como a la temporalidad y continuidad del apoyo a estas necesidades.
	TNE	
	DNE	
	ADI	
	DPA	
	CNE	
	NEA	
	CAP	
PLANIFICACIÓN	TRD	<ul style="list-style-type: none"> Información indicativa del proceso de diseño del trabajo docente, contemplando la importancia de la acción tutorial como base para el análisis de necesidades y punto de partida para la toma de decisiones curriculares.
	TRP	
	PLT	
	PLC	
DESARROLLO	DET	<ul style="list-style-type: none"> Datos que nos informen sobre las tareas desarrolladas en la tutoría, según respondan a problemas de la clase o de alumnos en particular, y haciendo referencia a las personas implicadas: padres, profesores, orientadores, otros.
	TAT	
	ACI	
	ACG	
CAMBIO	CTU	<ul style="list-style-type: none"> Información relativa a los cambios que se desean en la tutoría.

Tabla nº 6. Metacódigos descriptivos entrevistas.

ANÁLISIS ENTREVISTAS A ALUMNOS.
(Segundo paso de codificación)

METACÓDIGOS DESCRIPTIVOS	Códigos Incluidos	Explicación del metacódigo
OPINIÓN TUTORIA	PERS	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge la opinión de las funciones del tutor, y de las cualidades que se le asignan como profesional y persona.
	CUAL	
	FUNC	
NECESIDADES	NECC	<ul style="list-style-type: none"> • Está referido a los problemas que manifiestan en el ámbito individual y en el ámbito de grupo clase y a la intervención que el tutor realiza sobre ellos.
	NECA	
	ASPN	
ACTIVIDADES	INTR	<ul style="list-style-type: none"> • Recoge las actividades de intervención en los problemas diarios, la intervención de tipo preventiva y programada.
	PREV	
	ACPR	
VALORACIÓN	CAMB	<ul style="list-style-type: none"> • Incluimos las valoraciones de la tutoría de los alumnos y los aspectos que consideran deben cambiarse.
	VALO	

Tabla nº 7. Metacódigos descriptivos entrevistas alumnos.

Codificación valorativa:

- Tercer paso en la codificación de las entrevistas. Códigos valorativos.

Una vez realizado el vaciado de contenidos con las codificaciones anteriormente reseñadas, acometemos un tercer paso de codificación *valorativa-interpretativa*. **Con ella pretendemos** obtener los datos referidos al sentido del discurso, o lo que Carlos Marcelo, (1995:278) denomina dentro del “nivel de reflexión del discurso” como, el "segundo nivel", en el que se trata de reflejar una declaración fundamentada de los participantes.

Nos basamos en la propuesta de Guba y Lincoln, (1982) en la que se diferencian en el análisis de un contenido los siguientes niveles: “descripción, valoración positiva, problema y principios de acción”. Partiendo de su propuesta, nosotros hemos establecido los siguientes aspectos para el análisis de las entrevistas:

DESCRIPCIÓN: está referido a aquellas declaraciones en las que se expresan acontecimientos que los hablantes describen en relación con la tutoría, la organización del centro para su desarrollo, y la relación que se establece entre los participantes en las acciones derivadas de la tutoría.

VALORES: recoge el criterio vertido sobre las funciones tutoriales, su conveniencia y necesidad, su planificación y desarrollo.

OPINIONES: aquellas partes del discurso que nos informan sobre aspectos de la incidencia de la tutoría en el centro, con relación al equipo docente; con relación a los alumnos; con relación a los padres.

CONOCIMIENTO: Declaraciones indicativas de la formación técnica del tutor para el desempeño de las tareas propias derivadas de la acción

tutorial y sobre los aspectos para llevar a cabo y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

PROBLEMA: todas las declaraciones que expresan situaciones por resolver y que plantean duda, confusión, conflicto en el proceso de elaboración y desarrollo de la acción tutorial.

Cuarto paso en la codificación de las entrevistas: Sub-códigos valorativos.

-

Procedimos a un cuarto paso de codificación. **Con él queremos** especificar, a través de secuencias más pequeñas, detalles de las parcelas que configuran los códigos valorativos anteriormente expresados. Partimos de los Códigos valorativos, y buscamos secuencias más pequeñas (sub-códigos) que nos informen de las ideas concretas a que los hablantes se están refiriendo, indicando los aspectos concretos de la tutoría a que el discurso está referido.

En concreto partimos de una idea general Código Valorativo, y subdividimos con una nueva codificación. Ofrecemos un resumen de los pasos de codificación valorativa interpretativa en la siguiente tabla:

RELACIÓN DE CÓDIGOS VALORATIVOS Y SUBCÓDIGOS ESTABLECIDOS, ENTREVISTAS

CÓDIGOS VALORATIVOS	SUB CODIGOS	EXPLICACIÓN DE LOS SUB-CÓDIGOS
DESCRIPCIÓN	CEN	Con relación al centro y su organización
	TUTO	Con relación al problema de la tutoría
	PROF	Con relación a las relaciones entre profesores
VALORES	IDET	Sobre que son las tutorías según su criterio
	FUNT	Sobre el funcionamiento
	PLAT	Sobre la planificación
	INTD	Sobre la interrelación docente en el desarrollo de la acción tutorial.
OPINIONES	TUED	Aspectos que informen sobre la tutoría con relación al equipo docente.
	TUAL	Sobre el tutor y su relación con los alumnos
	TUFA	Sobre la relación del tutor con los padres
	TUPR	Sobre la relación de los profesores
CONOCIMIENTO	CONT	Conocimiento que el informante posee sobre el aspecto tutorial en cuanto al concepto
	FUNT	Conocimiento que el informante posee sobre el aspecto tutorial en cuanto a funciones
	DEST	Conocimiento que el informante posee sobre el aspecto tutorial en cuanto a su desarrollo
PROBLEMA	CONF	Declaración de confusión con relación a la tutoría
	DUDA	Declaración de duda
	CONF	Declaración de conflicto con relación a la tutoría
	DILE	Declaración de encontrar dilemas respecto al tema tutorial
	DESO	Declaración de sentirse desorientado ante la acción tutorial

Tabla nº 8. Códigos valorativos.

CODIFICACIÓN DE LAS OBSERVACIONES:

Con el análisis de las observaciones, la primera cuestión que se plantea es ¿hacia donde enfocamos nuestra atención?. Es decir, ¿cómo asignamos significado a lo que percibimos? o ¿cuál es el propósito y el objetivo de la observación?.

El objetivo prioritario de la "*observación*" es conseguir información sobre la acción tutorial, tal y como se lleva a cabo en la "práctica diaria". Para ello ha sido preciso delimitar las unidades de observación que permitan posteriormente organizar la información.

De los datos obtenidos en el análisis de las entrevistas, realizadas en los centros uno y dos a los distintos informantes, obtenemos los criterios para determinar las categorías básicas a tener en cuenta en las observaciones.

Con los mencionados resultados hemos establecido las secuencias o unidades de observación, concretando los aspectos de la acción tutorial a observar como: el centro y su organización, los profesores y el proceso de planificación, el tutor y las funciones que está llamado a desempeñar con los alumnos, profesores, padres, las actividades concretas llevadas a cabo.

Partiendo de estos aspectos concretamos la observación en la práctica en los siguientes puntos:

- Planificación de la acción tutorial y relación del tutor con los profesores.
- Labor tutorial llevada a cabo por el tutor con los alumnos y con los profesores.

- Las respuestas que se ofrecen ante los problemas diarios planteados por los alumnos en clase.

- La relación con las familias.

Estos aspectos son puntos que han servido para establecer *tópicos*, que nos sirven como "categorías de observación" y que posteriormente en la codificación aparecen en un segundo paso de codificación como "Metacódigos":

- COORDINA;
- TUTORIAL;
- RESPUESTA Y
- FAMILIA.

A cada uno de estas "categorías de observación", le hemos asignado varios "rasgos de observación". Estos rasgos tienen como fin de secuenciar la información en unidades significativas concretas y cuyo contenido aparece en un primer paso de codificación con los "códigos" asignados a dichas unidades. El significado que asignamos a los mencionados rasgos se explica en las tablas nº 9 y 10, que incluimos en páginas posteriores.

Partiendo de los puntos anteriores denominados: "categorías y rasgos necesarios para la observación", centramos la atención para las observaciones. En torno a tales ideas organizamos la información de lo observado, con el fin de constatar aspectos importantes referentes a la estructura, contenido y desarrollo de la acción tutorial. Todo ello observado en el contexto del aula con los alumnos y en las reuniones celebradas con los tutores.

En la codificación múltiple que adoptamos para las observaciones seguimos el mismo criterio que para las entrevistas. Realizamos una codificación descriptiva y otra valorativa. Ambas con dos pasos de codificación.

Codificación descriptiva:

- Primer paso de codificación descriptiva de las observaciones:

A la información obtenida mediante la observación y que hemos ordenado de acuerdo con los "rasgos de observación", se le asigna un código por cada secuencia, que ha sido considerada como unidad de observación.

En la tabla siguiente ofrecemos información del contenido que asignamos a las secuencias y del código con el que designamos la información que puede incluirse en cada una de ellas:

“RASGOS” DE OBSERVACIÓN	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los alumnos, necesidades, de carácter académico, personal. • Crea un clima de intercambio con el resto de los profesores. Escucha; aporta estrategias, comparte responsabilidades. • Coordina las aportaciones, y los recursos, de acuerdo con el diseño curricular. Basándose en las necesidades, exige el cumplimiento de los acuerdos, genera recursos. • Existen recursos adecuados en el centro para las necesidades. Demanda otros, gestiona con el equipo docente nuevas vías de solución de problemas. 	<p>CONAL</p> <p>CLIMA</p> <p>COORD</p> <p>RECUR</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Orienta, ayuda a mantener la comunicación en el grupo, y a que se expresen los alumnos. De acuerdo con los problemas de carácter académico, personal, de grupo, profesionales. • Enfoca las actividades a la solución de problemas de la clase. De acuerdo con lo programado, de manera puntual. • Ofrece información relevante sobre aspectos del aprendizaje, que ofrecen soluciones a los problemas de los alumnos. • Ejerce influencia en el grupo para reflexionar sobre los problemas de aprendizaje. Les ayuda a aprender a estudiar, les informa adecuadamente sobre su futuro. 	<p>COMUN</p> <p>SOLUC</p> <p>INFRE</p> <p>INFLU</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y atiende los problemas diarios de los alumnos. Aporta soluciones válidas y satisfactorias en temas académicos, de convivencia, profesionales y personales. • Organiza debates para buscar soluciones consensuadas. Pretende y posibilita un aprendizaje de todos. • Orienta el diálogo. Invitando a que participen todos los miembros de la clase. • Aporta alternativas a los problemas de la clase. A corto plazo, de convivencia, a largo plazo. 	<p>ESCUC</p> <p>DEBAT</p> <p>PARTI</p> <p>ALTER</p>

Tabla nº 9. Rasgos de secuencias para la observación.

- **Segundo paso en la codificación de las observaciones: Metacódigos descriptivos:**

Una vez secuenciada la información por medio del primer paso de codificación, asociamos determinados fragmentos de rasgos observados y lo integramos en categorías más amplias, llamadas metacódigos, a través de los cuales puede ofrecerse una visión menos fragmentada de la información. Este paso permite configurar una idea amplia sobre aspectos complejos del problema. Para ello se asocian las secuencias de observación obtenidas en el primer paso de codificación con un criterio establecido según las categorías que hemos explicado al comienzo.

Para establecer este paso de codificación partimos de cuatro categorías establecidas para los metacódigos que son: "Coordina", "Tutorial", "Respuesta" y "Familias" en las cuales se integran los códigos que guardan relación entre sí, que son representativos de los rasgos o unidades de observación. Todo el proceso lo resumimos a continuación en la tabla siguiente:

LA AGRUPACIÓN DE METACÓDIGOS SE HA REALIZADO CON EL CRITERIO SIGUIENTE:

METACÓDIGOS	CODIGOS	Rasgos observados
<p style="text-align: center;">COORDINA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tutor realiza un seguimiento, de su grupo, con el equipo docente para planificar, analizar y valorar la labor de la tutoría. 	CONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta conocimiento de los alumnos, necesidades de carácter académico, personal.
	CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> • Crea un clima de intercambio con el resto de los profesores. Escucha...
	COORD	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina las aportaciones, y los recursos de acuerdo con el diseño curricular
	RECUR	<ul style="list-style-type: none"> • Existen recursos adecuados en el centro para las necesidades. Demanda otros, gestiona con el equipo docente.
<p style="text-align: center;">TUTORIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla en el grupo clase las actividades de tutoría. 	COMUN	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta, ayuda a mantener la comunicación en el grupo, de acuerdo con los problemas.
	SOLUC	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoca las actividades a la solución de problemas de la clase, de acuerdo con lo programado.
	INFRE	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece información relevante sobre aspectos del aprendizaje, da soluciones.
	INFLU	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce influencia en el grupo para la reflexión sobre los problemas de aprendizaje.

<p style="text-align: center;">RESPUEST</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como orientador de su grupo debe dar respuesta a las necesidades diarias y puntuales del grupo y de los alumnos individualmente. 	ESCU	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y atiende los problemas diarios de los alumnos. Aporta soluciones.
	DEBAT	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza debates para buscar soluciones consensuadas. Pretende y posibilita un aprendizaje de todos.
	PARTI	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta el diálogo. Invitando a que participen todos los miembros de la clase.
	ALTER	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta alternativas a los problemas de la clase. A corto plazo, y a largo plazo.
<p style="text-align: center;">FAMILIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su labor en el contexto requiere contacto con las familias de los alumnos. 	INTER	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce de puente entre el centro los alumnos y los padres.
	INPA	<ul style="list-style-type: none"> • Informa adecuadamente a los padres.
	VINFA	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta y valora información de la familia.
	CONTE	<ul style="list-style-type: none"> • Características generales del grupo.

Tabla nº 10. Metacódigos de las observaciones.

Codificación valorativa:

- Tercer paso de codificación de Observaciones: códigos valorativos.

Al abordar un nuevo paso de codificación, de carácter valorativo, pretendemos dar mayor sentido a las observaciones, es decir, encontrar relación entre los diferentes episodios observados, de los que hemos tomado nota **y los cuales son** clasificados en distintas secuencias con más o menos amplitud. Se trata de encontrar el sentido de lo observado, asignando a los códigos y metacódigos patrones y perfiles que describen la tutoría y a la acción derivada de ella, tal y como es observada.

El contenido de la observación se secuencia en unidades que designamos por medio de códigos. A cada uno se le aplica un criterio en torno al cual organizamos la información, con el sentido del criterio establecido y que responde a precisiones indicativas de la configuración y el desarrollo de la acción tutorial.

En la tabla siguiente explicamos los códigos y los criterios utilizados para asignar el sentido valorativo a las secuencias de observación:

CODIGOS	EXPLICACIÓN DE LOS CÓDIGOS
SEGUI	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento y conocimiento del grupo por parte del tutor
ANALI	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de necesidades con el equipo de acuerdo con individualidades y de forma cooperativa y coordinada.
DECIS	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones por parte del equipo docente, en función de necesidades aportadas según la diversidad de los alumnos y que se refleja en el P.A.T.
COHER	<ul style="list-style-type: none"> • La orientación tutorial responde con coherencia a las necesidades de los alumnos, y de acuerdo con lo planificado.
RESPU	<ul style="list-style-type: none"> • El centro dispone de recursos para dar respuesta efectiva a los problemas planteados, de índole académica, personal y profesional de los alumnos.
ESPEC	<ul style="list-style-type: none"> • La información que se ofrece desde la orientación tutorial es suficientemente especializada para los problemas que plantean los alumnos.
COLAB	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta efectivamente el tutor con la colaboración del profesorado, y aborda su labor desde una perspectiva interdisciplinar y multifactorial.
PROBL	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas que se plantean en clase requieren solución a corto plazo; a largo plazo; se aportan vías de solución válidas.
CONSE	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades derivadas de la acción tutorial impulsan la participación personal e individual de los alumnos en la solución de sus problemas, como medio de participación en su aprendizaje.
COORD	<ul style="list-style-type: none"> • La participación en clase y en el centro se impulsa con la acción tutorial, sirviendo para que los alumnos adquieran autonomía en su proceso educativo.
RPADR	<ul style="list-style-type: none"> • Existen o se buscan recursos para potenciar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.
INFPA	<ul style="list-style-type: none"> • Los cauces de información a los padres, resultan suficientes.

Tabla nº 11. Códigos para las observaciones.

- **Cuarto paso de codificación Observaciones: (Metacódigos valorativos).**

En el tercer paso de codificación secuenciamos fragmentos de observación a los que asignamos valores a través de determinados códigos. **Con** este nuevo paso de codificación que abordamos, encuadramos la información en secuencias más amplias o metacódigos, que organizamos por medio de las categorías siguientes: *planificación, desarrollo, formación y familia*. Cada una de ellas responden a aspectos importantes de la acción tutorial, cuyo contenido está integrado, como hemos explicado, por secuencias más pequeñas que son los códigos.

La tabla con el nº 12 resume el sentido y criterio de los metacódigos valorativos, y la tabla nº. 13 recoge los metacódigos y los códigos que las integran:

METACÓDIGOS VALORATIVOS	EXPLICACIÓN DE LOS METACÓDIGOS VALORATIVOS
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Existe por parte del tutor, un conocimiento del grupo y de sus componentes, para analizar las necesidades y sobre la base de ellas efectuar la toma de decisiones
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> - La orientación tutorial realizada en los grupos y a los alumnos responde fehacientemente a las necesidades de los alumnos, y se lleva a cabo una atención individualizada y especializada para los problemas que deben abordarse, siendo una labor de equipo y colaborativa.
FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - La tutoría responde con estrategias y aporta vías de solución para los problemas de forma planificada y atendiendo la dimensión de los problemas, que se integran en el currículum y en el proceso de aprendizaje de acuerdo con las posibilidades y aptitudes de los alumnos.
FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos empleados en la colaboración con las familias son suficientes para que estas participen en el centro y colaboren en el proceso de educación de sus hijos.

Tabla nº 12. Metacódigos valorativos observaciones.

METACÓDIGOS VALORATIVOS	Códigos asociados	CONCEPTOS
PLANIFICACIÓN	SEGUI	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento y seguimiento del grupo por parte del tutor.
	ANALI	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de necesidades con el equipo educativo, de acuerdo a la diversidad.
	DECIS	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones en función de las necesidades que se detectan.
DESARROLLO	COHER	<ul style="list-style-type: none"> La orientación tutorial responde con coherencia a las necesidades de los alumnos, y de acuerdo con lo planificado.
	RESPU	<ul style="list-style-type: none"> El centro dispone de recursos para dar respuesta efectiva a los problemas planteados, de índole académica, personal y profesional de los alumnos
	ESPEC	<ul style="list-style-type: none"> La información que se ofrece desde la orientación tutorial es suficientemente especializada para los problemas que plantean los alumnos.
	COLAB	<ul style="list-style-type: none"> Cuenta efectivamente el tutor con la colaboración del profesorado, y aborda su labor desde una perspectiva interdisciplinar y multifactorial.
FORMACIÓN	PROBL	<ul style="list-style-type: none"> Los problemas que se plantean en clase requieren soluciones: a corto plazo; a largo plazo; la tutoría aporta vías de solución válidas.
	CONSE	<ul style="list-style-type: none"> La acción tutorial impulsa la participación personal e individual de los alumnos para la solución de sus problemas, como medio de participar en su aprendizaje.
	COORD	<ul style="list-style-type: none"> El tutor coordina y orienta la participación en clase, en el centro, como elemento formativo de los alumnos, para buscar alternativas válidas a su aprendizaje.
FAMILIA	RPADR	<ul style="list-style-type: none"> Existen recursos para potenciar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.
	INFPA	<ul style="list-style-type: none"> Los cauces de información a los padres resultan suficientes para las necesidades.

Tabla nº 13. Metacódigos valorativos y códigos asociados.

5.6.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

La utilización de la información en el proceso de investigación es un paso fundamental. Con ella nos enfrentamos a los datos obtenidos, que en nuestro trabajo está integrado por las dos fases del proceso de investigación. Una primera fase, con el tratamiento de los documentos y la segunda fase, de estudio de casos en la que se han realizado las entrevistas y las observaciones.

La reducción de datos se aborda con la codificación. En ella se establece una doble categorización de la información, según los códigos y metacódigos adoptados y ya descritos en puntos anteriores.

La primera categorización, de tipo descriptiva, nos ha posibilitado realizar una descripción de la tutoría y su desarrollo en el centro. Sobre todo a través de cómo la perciben los docentes y alumnos que participan en la investigación.

La segunda categorización, de tipo valorativo, permite un tratamiento de la información obtenida. En este caso destacando aspectos valorativos de las distintas dimensiones que constituyen la acción tutorial. Siempre de acuerdo con los informantes y con las manifestaciones de éstos por medio de las entrevistas y las observaciones.

Cada uno de los aspectos enmarcados en las categorías que constituyen los códigos y metacódigos establecidos, son analizados y valorados. Con ello describimos cómo es y cómo se desarrolla la “acción tutorial” en los contextos objeto de nuestro estudio. Para **posteriormente** y con los resultados puestos en relación entre sí, establecer un estudio de cada caso y un estudio comparativo entre ellos.

Esta información secuenciada y organizada nos permite la elaboración

del informe sobre los casos estudiados que abordamos en el capítulo siete.

La validación de los datos la llevamos a cabo a través la revisión de los datos obtenidos por algunas de las personas que han participado en el proceso de la recogida de datos. Este proceso según Stake, (1998) “es un proceso llamado revisión de los interesados”, en el que se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas” y en esta línea se ha pedido a los orientadores de los dos centros que han participado en el estudio de casos que examinen los datos que contienen los informes del caso en sus respectivos centros y que manifiesten su acuerdo básico con los datos aportados

5.6.4. IMPORTANCIA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN.

Los resultados deben ser expresados de forma clara y precisa y de manera asequible para el lector. Con el informe nos situamos en el momento de contar qué hemos hecho y qué hemos encontrado en nuestro trabajo. Es el momento de expresar el trabajo que se ha llevado a cabo con los detalles hallados en él porque como dice Stake “la redacción del informe se puede organizar de cualquier forma que ayude al lector a comprender el caso” (Stake, 1998:106).

Para la redacción del informe de casos, y con un fin puramente organizativo, que no preceptivo, hemos establecido tres ámbitos: Significado, Configuración y Desarrollo, que aplicados, a nuestro “problema de investigación”, nos permiten describir los aspectos más relevantes encontrados en el contexto en el que hemos llevado a cabo nuestro trabajo, sobre el significado, configuración y desarrollo de la acción tutorial.

CAPÍTULO SEIS
RESULTADOS
DE LA
INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de datos de la investigación. Dicho análisis se ha realizado siguiendo la estructura de codificación adoptada y que hemos explicado en el capítulo cinco.

Para la presentación de los datos nos **ajustamos a las dos** fases de la investigación, sobre las cuales estructuramos la presentación de los mismos de la siguiente forma:

- En la primera fase, se analizan los datos de los documentos del P.A.T. de los diez centros seleccionados. El contenido de estos documentos es el soporte teórico elaborado por los centros con relación a la acción tutorial. Realizado el análisis de estos documentos, según los criterios adoptados en la codificación, y con los datos relevantes hallado en sus contenidos, **extraemos** los resultados y conclusiones. Dichos resultados sirven para elaborar las líneas a desarrollar en las fases siguientes de estudio de casos.
- En la segunda fase de estudio de casos, se analizan los datos de las Entrevistas y de las Observaciones llevadas a cabo en los dos centros seleccionados para esta fase.

La exposición de la primera fase se realiza como sigue:

En primer lugar, detallamos el resultado de cada centro, de acuerdo con los metacódigos empleados y denominados como ideas clave, a la vez que exponemos los códigos utilizados correspondientes a cada uno de los metacódigos. Para **explicarlos presentamos unas** tablas resumen que recogen las ideas clave (metacódigos) en cada uno de los centros. Como

resumen de todos los códigos y metacódigos empleados, hemos confeccionado una tabla que presentamos con el nº. 14.

En segundo lugar, y con los resultados obtenidos de este primer análisis, hemos establecido un proceso de minimalización. Se trata de un proceso que permite el programa AQUAD, a través del cual y partiendo de los resultados del análisis cualitativo, se pueden establecer unas categorías consideradas como condiciones que dicho programa utiliza para establecer "implicaciones" en función de que se cumplan o no las categorías o condiciones previamente establecidas.

La exposición de los resultados de la segunda fase de estudio de casos y correspondiente a las entrevistas y observaciones, se realiza de forma detallada de acuerdo con los metacódigos y códigos establecidos en la codificación y en las que establecemos diferenciación según el centro y los hablantes. De esta forma y por medio de tablas resumen presentamos el resultado del análisis de las aportaciones de los tutores, orientadores, profesores de apoyo y alumnos de los centros uno y dos que constituyen nuestros estudios de caso.

6.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DEL P.A.T. (Primera fase recogida de datos). DIEZ CENTROS.

El contenido de los diez documentos pertenecientes al Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) de los centros incluidos en la muestra ha sido sometido a un doble paso de codificación, como hemos explicado en el capítulo cinco en el punto 5.6.2, apartado correspondiente a la codificación.

- Con el primer paso de codificación y por medio de los códigos establecidos fragmentamos la información y agrupamos los aspectos esenciales en el diseño del P.A.T. del centro. El criterio que hemos seguido para establecer esta codificación está fundamentado **en los objetivos** del análisis de los documentos, que básicamente están referidos a los contenidos de los documentos y a la relación e integración del documento en el P.C.C.
- El segundo paso de codificación ha consistido en agrupar la información según “*Ideas clave*”, denominadas como metacódigos en el programa AQUAD. Con este paso asociamos códigos que tienen relación entre sí. Para esta asociación destacamos como “ideas clave,” los rasgos indicadores de las características que adopta el Plan de acción tutorial en cada documento y en cada centro. Este proceso permite un análisis de correspondencias múltiples entre los diferentes aspectos asociados.

Tabla resumen descriptiva de los Metacódigos -Ideas clave, y códigos asociados:

METACÓDIGOS: (IDEAS CLAVE)	CODIGOS	CENTROS									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
ORGANIZACIÓN	CEN										
	DPO										
	ORC										
FILOSOFÍA	APR										
	CES										
	FGC										
DIVERSIDAD	AIN										
	DIV										
OR. TUTORÍAS	AAT										
	ACT										
	ORT										
METODOLOGÍA	ATI										
	MET										
ALUMNO-A	ACO										
	ALC										
	ALI										
	GRC										
PROFESORES	DOT										
	RPA										
	RPT										
FAMILIAS	RCF										
	RTF										
APOYO EXTERNO	RIE										

Tabla nº 14. Tabla resumen de códigos y metacódigos.

6.1.1 RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS POR MEDIO DE LAS CATEGORIAS ESTABLECIDAS CON LOS CÓDIGOS Y METACÓDIGOS: "IDEAS CLAVE".

Para la reducción de los datos se ha etiquetado la información por medio de los códigos y metacódigos. Con todo ello se ha organizado el contenido con el fin de facilitar la labor de análisis. De esta tarea ofrecemos un resumen de los diez documentos que exponemos en *las "tablas"* confeccionadas para ello. Cada una de ellas se ha realizado de acuerdo con la información obtenida en cada uno de los metacódigos (Ideas clave).

Con ello las tablas recogen algunos fragmentos representativos del contenido de los documentos en los diez centros seleccionados para la primera fase de investigación. La información se ha secuenciado en función de los fragmentos de texto correspondientes a los *Metacódigos o Ideas clave: Organización, Filosofía, Diversidad, Organización de la tutoría, Metodología, Alumnos, Profesores, Familias, Apoyo externo y a los códigos que integran estos metacódigos.*

A continuación ofrecemos un breve comentario de antecede a cada tabla resumen. En las citas representativas que presentamos en los documentos incluimos los números de líneas que dichas citas tienen asignadas en el proceso de codificación.

El Metacódigo "ORGANIZACIÓN", referido en un sentido estrictamente descriptivo e indicativo de los niveles que se imparte en el centro; la organización del departamento de orientación y la organización jerárquica del centro.

Este metacódigo está integrado por el código (CEN), o niveles que se imparten en el centro; el código (DPO), indicativo de la organización del Departamento de Orientación; y el código (ORC), indicativo del carácter organizativo del centro.

De acuerdo con los segmentos de códigos analizados referentes a la Organización general del centro, y según lo expresado en los documentos escritos, describimos los resultados y los documentos en los que se hace referencia:

- El contenido de los Docs. A, B, C, G, manifiesta que la responsabilidad de organización y planificación del centro debe ser compartida entre el Departamento de Orientación y el Equipo educativo, (Doc. A,B,C,G); de tal forma que dicha organización se manifieste en lo educacional y ajustándose a los postulados de la LOGSE y de los estatutos que rigen el funcionamiento de los Institutos.
- No hay referencia alguna en cuanto a la forma de organización del centro para la tutoría en Docs. E,H, y queremos destacar que el Doc. D, sólo remite a la legislación vigente y el I a los objetivos generales del centro.

En primer lugar destacamos que hay dos documentos, el D, y el H., en los que no se hace referencia expresa a la forma de organización, lo que puede resultar indicativo de la parquedad existente con relación al contenido los documentos del P.A.T. de los centros indicados.

El Departamento de Orientación desempeña un papel importante en los centros educativos de Secundaria. **Aunque en los documentos**

analizados éste aún no ha calado totalmente y de igual forma en todos ellos. Cinco de ellos manifiestan la existencia expresa de la responsabilidad y las funciones del Departamento de Orientación. En otros cinco no hay referencia alguna a las funciones del Departamento de Orientación en lo que respeta al documento P.A.T., ni al departamento, ni a su funcionamiento, aunque sí existe la figura del Orientador en los centros citados.

Los datos comentados están resumidos en la tabla siguiente nº. 15 :

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: ORGANIZACIÓN		
	C O D I G O S		
	(CEN) Niveles que se imparten en el centro.	(DPO) Estructura del Departamento de Orientación. (D.O)	(ORC) Organización jerárquica del centro.
A		“La responsabilidad de planificar acciones debe ser una responsabilidad compartida con el D.O y el Equipo educativo”.	“Carácter propiamente educativo y no meramente instruccional”.
B		“El plan del departamento de organiza en cuatro ámbitos: atención a la Diversidad; acción tutorial; orientación académica y profesional y docencia directa”.	“Estructura del Centro según Decreto 200/97, del Reglamento Orgánico de los institutos de Secundaria”.
C	“El alumnado también esta incidiendo en el clima de convivencia del centro”... (80-86)	“Organo aglutinante de las diferentes estructuras organizadoras y de coordinación docente”.	“Nuestro rumbo sigue los postulados de la LOGSE, intentar que la orientación se incorpore plenamente a la educación...”
D			“Teniendo en cuenta la legislación al respecto...”
E			
F			“Los protagonistas de este proyecto actúan como colectivo aunque con responsabilidades a distintos niveles (admón.), profesores, padres, alumnos”
G		“El D.O, asesorará al profesorado del centro para que la acción tutorial sea una actividad coordinada”.	“El D.O. debe funcionar en estrecha relación con la jefatura de estudios...”(291-298)
H			
I			“Con los objetivos generales establecidos en el POAT, desarrollaremos las líneas de actuación ” (21-25)
J		“El departamento de Orientación lleva sólo un curso de funcionamiento en el centro...” (346-359).	

Tabla nº 15. Resumen metacódigo organización.

El Metacódigo "FILOSOFÍA", que hace referencia a la información sobre el modelo de escuela y de aprendizaje que se aplica en el centro. Este metacódigo está integrado por tres códigos: (CES) o concepto sobre la escuela; (APR), aprendizaje que se lleva a cabo; (FGC), definición de los fines generales del centro.

Reseñamos algunos de los fragmentos y los centros a que pertenecen los documentos:

- Según los Docs. A, E y G, la educación debe ser considerada como un Derecho y se aboga por un "Desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, y debe estar centrada en los apoyos que necesita, y en los intereses del alumno-a".
- Según se recoge en los documentos Doc. A, 28-29; E y G, La educación es orientación y debe formar parte de la función docente.
- En el Doc. C: 831. Se hace referencia a la LOGSE y a una concepción "constructivista del aprendizaje".
- En el Doc. B, se refleja la idea de que educar es orientar, y forma parte de la función docente.
- En el doc. J, se expresa que los fines de la educación deben ceñirse a un adecuado análisis del contexto (Doc. J)
- No hay referencia en Docs: D,E,H,E I.

De acuerdo con el indicador "FILOSOFÍA", son cinco los documentos, A,B,C,D,J, que reflejan la idea o modelo de educación que la escuela de

debe suscribir y que se refiere a: una educación comprensiva, basada en la "Atención a la diversidad". Parten del supuesto de que la educación es un "derecho" del alumno, recogido en la legislación y que debe ser respetado.

Tres de los documentos reflejan el tipo de aprendizaje que propugna el centro que está centrado en los apoyos que necesitan los alumnos; en la identificación de los aprendizajes y en la orientación. Un aprendizaje que tenga en cuenta a la diversidad. (A,B,C).

En cinco de los documentos A,B,C,E,F, se reflejan los fines generales del centro. Dichos datos, básicamente están dirigidos a atender al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado; la heterogeneidad de los alumnos con respuestas integradoras; proporcionar a los jóvenes una formación plena.

Los datos comentados están resumidos en la tabla nº 16:

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: FILOSOFÍA		
	C O D I G O S		
	(CES) Conceptos e ideas sobre la escuela.	(APR) Aprendizaje que se refleja	(FGC) Fines generales del centro, a corto plazo, a largo plazo.
A	“Un desarrollo integral del alumnado” (28-29). “La Orientación es un derecho que tienen los alumnos-as” (92-95).	“Educación centrada en los apoyos que necesitaría cada alumno como persona” (37-38).	“Pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (25-26).
B	“La educación no se puede limitar a la mera instrucción” (148-149).	“Educar es orientar para la vida...” (152-153).	“La orientación se incorpora plenamente a la educación, formando parte de la función docente” (175-176).
C	“Una concepción constructivista del aprendizaje” (831).	“Es, por tanto, la mejor manera de atender a la diversidad, permitir la individualización” (866).	“Dada la heterogeneidad de los alumnos hemos de dar una respuesta integradora...” (838-839).
D			
E			“Ofreciendo una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones” (26-27)
F	“Decreto 106/92 “La educación es una construcción social” (27-30).		“Proporcionar a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena...” (23-25).
G	“En la LOGSE, la orientación y acción tutorial es reconocida...” (93-95).		
H			
I			
J			“Adecuado análisis del contexto...” (31-34).

Tabla nº 16. Resumen metacódigo filosofía.

El Metacódigo "DIVERSIDAD", que **hace** referencia a la información del documento, **relativo** al tratamiento a la diversidad desde el desarrollo de la acción tutorial. Está integrado por el código (DIV), concerniente a la pregunta de ¿dice el documento como se entiende la diversidad?; y el código (AIN), que responde a la pregunta ¿cuáles son las actuaciones desde la tutoría con respecto a la diversidad?. Según los diferentes documentos:

Son escasas las referencias que existen en los documentos analizados con relación a la "atención a la diversidad de los alumnos y su tratamiento". En el documento del P.A.T. la referencia a la diversidad es genérica y en sentido amplio, aparece en cuatro documentos (A,B,C, E), **se concreta en** las actuaciones de la acción tutorial y se ciñe a lo programado para este fin.

- El desarrollo integral y pleno de los alumnos implica una respuesta a la diversidad, (Doc. A:44).
- La respuesta a la diversidad es entendida en sentido amplio y positivo (Doc. B:215)
- Las dificultades de aprendizaje son un continuo. Será el equipo docente el que realizará el análisis y valoración. (Doc. C:869, 463).

En el P.A.T. se refleja **que en** el grupo de tutoría hay alumnos con dificultades de aprendizaje (Doc. C), se cree que debe potenciarse la integración (Doc. F), aunque no existen medidas específicas recogidas desde el P.A.T. encaminadas a grupos heterogéneos.

No se encuentra referencia a una conexión directa entre estrategias de atención a la diversidad. Por ejemplo los grupos de diversificación Doc. E, y las actuaciones del tutor con relación a ellos.

- La diversidad exige respuestas adecuadas; son los tutores los que deben detectar las dificultades de aprendizaje... existen grupos en el centro de diversificación (Doc. E: 26, 415,123).

- Fomentar la integración (Doc. F:194).

Los datos comentados están resumidos en la tabla nº. 17:

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: DIVERSIDAD	
	C O D I G O S	
	(DIV) Idea sobre la diversidad que se plasma en los documentos, ¿cómo se entiende?	(AIN) Información de la actuación con relación al alumnado de integración
A	“El desarrollo integral y personalizado de cada uno de los alumnos-as también implica una respuesta educativa atenga a la diversidad” (44-47)	---
B	“La diversidad hay que entenderla en sentido amplio y positivo” (215-216)	---
C	“Atención a la diversidad: Para todas las actuaciones será en las reuniones del Equipo Docente o de tutores en las que se realizará el análisis, valoración y eficacia de las actuaciones...” (463-468)	“Las dificultades de aprendizaje son un continuo entre los alumnos” (869)
D	---	---
E	“Ofreciendo una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos” (26-28)	“Grupos de diversificación curricular” (123)
F	---	“Fomentar la integración (194)
G	---	---
H	---	---
I	---	---
J	---	“La incorporación de trece alumnos-as con n.e.e. exigirá del centro y del D.O. un gran esfuerzo...” (258-262)

Tabla nº 17. Resumen metacódigo diversidad.

El Metacódigo "OR. TUTORIA" es explicativo de la estructura formal de la tutoría en el centro, de los niveles de actuación que les son asignados y de los ámbitos de actuación en dichos niveles.

Este metacódigo está integrado por tres códigos: el (AAT), informativo de los ámbitos de actuación del tutor en el centro; el código (ACT), informativo de los niveles de actuación y el código (ORT), referente a la estructura concreta de la acción tutorial en el centro.

Según la información obtenida, la acción tutorial corresponde al tutor. **Éste se apoyará** para la planificación y organización de la tutoría en las reuniones de equipo de tutores, en las que se aportaran los datos necesarios para el funcionamiento (doc. C). Todo ello encaminado a un diseño de acción tutorial que sea flexible y abierto a las necesidades (Doc. E). En tres documentos no hay referencia alguna a la organización (B, D, G).

- En el Doc. C, se expresa que la organización corresponde a la labor llevada a cabo, **por medio de las reuniones** de equipo de coordinación de tutores, (Doc. C:473).
- En el documento E se expresa que el diseño que adquiera la acción tutorial debe ser abierto.

Los documentos que abordan el ámbito de actuación de la tutoría (todos excepto B y F), lo hacen desde la perspectiva de la normativa vigente y con referencia al decreto 106/92, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

La referencia anterior implica que el diseño de la tutoría abarca todos aquellos ámbitos en los que el alumno se desenvuelve y a través de los cuales integra y configura su proceso educativo.

- Según el Doc. B, es una acción necesaria para conocer las capacidades de los alumnos.
- De acuerdo con el contenido del Doc. C, los objetivos de la acción tutorial, son como el paso para conseguir los objetivos de etapa.
- Según el Doc. I, los objetivos de la acción tutorial deben encaminarse al conocimiento de los alumnos en todas sus facetas personales.
- Según el documento J. Los objetivos de la acción tutorial deben ser fijados por la orientación.

Los niveles de actuación están se sitúan en relación con las necesidades de los alumnos y atribuye la responsabilidad máxima al tutor según los documentos (A,B,C,F,G).

Los datos comentados los resumimos en la tabla nº. 18:

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: OR. TUTORÍA		
	C O D I G O S		
	(AAT) Ambitos de actuación de la tutoría y su distribución.	(ACT) Información sobre niveles de la acción tutorial.	(ORT) Información referida a la organización de las tutorías
A	“Según el Decreto 106/92, ...adquiere una relevancia importante dentro de la propuesta curricular...” (125-131)	“”Con el alumnado...(305); con los Equipos docentes...(316); con las familias...” (329)	“”Orientación y tutoría en dos sentidos: uno de ellos amplio... y otro más especializado... la acción tutorial corresponde al tutor...” (231-232)
B	---	“Objetivos con respecto a los alumnos... 510; con las familias (329);	
C	“Necesidad de contribuir desde la orientación educativa al logro de objetivo de etapa”(164-165)	“Actividades con respecto a los alumnos,... a las familias,... a los profesores...” (35-37)	“Será en las reuniones de coordinación de tutores donde se aportaran los datos oportunos” (473)
D	“...objetivos para la acción tutorial: conocer y contribuir al desarrollo de las capacidades de cada alumno...”(15-19)	---	---
E	“Conocer las aptitudes e interés de los alumnos...” (73)	---	“El diseño de este PAT, no es cerrado, sino que se encuentra abierto a las necesidades”(50-51)
F	---	“La responsabilidad de este proyecto de formación plena recae directa y principalmente en la figura del tutor” (55-56)	“Siendo la etapa de 14-16 años la de mayor atención...” (62-63)
G	“Todos los grupos de alumnos-as tienen peculiaridades propias que han de ser consideradas desde la tutoría” (308-311)	“La acción tutorial se hace imprescindible...” (302-303)	---
H	---	---	“Todos los grupos tienen dentro del horario lectivo una hora semanal” (102)
I	“Con relación al tutor-a lectiva con los alumnos” (17)	---	“El objetivo fundamental de la tutoría es conocer a los alumnos-as en las diferentes facetas de su personalidad...” (4)
J	“Objetivos generales de la A.T. deudores de los fijados por la orientación...” (869-971)	“Deberá afectar a los grupos tutoriales, a sus familias y al alumnado individualmente considerado” (503-506)	“Para ser verdaderamente eficaz, la acción tutorial debe llegar a formar parte de la función docente” (475-478)

Tabla nº 18. Resumen metacódigo Org. Tutoría.

El Metacódigo: "METODOLOGÍA", que hace referencia a la forma o modo en que se lleva a cabo la acción tutorial, si es directiva, colaborativa.

Este metacódigo está integrado por dos códigos: (ATI), que está referido a cómo se entiende la acción tutorial individualmente y (MET), indicativo de la metodología propiamente dicha.

La acción tutorial se configura en el plano teórico como una acción orientada a las necesidades de los alumnos, está destinada a ofrecer ayuda. Así se expresa genéricamente en nueve de los diez documentos. Aunque con algunos matices, según los centros, básicamente se estructura de acuerdo con los fines generales de la educación:

- En el Doc. A, se expresa que básicamente deben atenderse a los aspectos de desarrollo, maduración y orientación de los alumnos. Y en concreto se centra en el contenido del decreto que regula este aspecto.
- En el Doc. B, se manifiesta que se debe mediar en los problemas de convivencia.
- En el documento C: 411, se cree necesario la intervención para facilitar el proceso de toma de decisiones, y secuenciar los objetivos... desgranado en pequeños **pasos**.
- En el documento D, la metodología aplicada se integra a través de la aplicación de un programa de autocontrol.
- Doc. **E**, la metodología se centra en la aplicación de programas para el desarrollo de las áreas que desarrollen Técnicas de Trabajo Intelectual.

- En el Doc. F, se expresa que se intentan crear entre los alumnos que componen el grupo clase, **lazos cooperativos que a través del trabajo de dinámica de grupo, faciliten la toma** de decisiones con los alumnos.
- Doc. G, se opta por la ayuda al alumno contando con el Departamento de Orientación.
- Doc. I, cree necesario trabajar la motivación de los alumnos.
- Doc. J, manifiesta que es necesario una acción de asesoramiento a los alumnos y a las familias.

Las actividades que desarrollará el tutor con los alumnos, carecen de concreción en los documentos, por lo que a través de ellos no es posible describir que tipo de metodología se lleva a cabo.

Los datos comentados los resumimos en la tabla nº 19:

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: METODOLOGÍA	
	C O D I G O S	
	(ATI) De cómo se entiende la acción tutorial individual	(MET) Información que refleje que tipo de metodología es frecuente, Directiva, Colaborativa, etc.
A	“La acción tutorial en el aula tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos” (156-158)	---
B	“Mediar ante problemas y conflictos de convivencia” (574-575)	---
C	“Facilitar el proceso de toma de decisiones” (411)	“Habrá que secuenciar los objetivos y contenidos de forma clara y precisa...” (971-972)
D	“Desarrollar un programa de auto control que le lleve a organizar su propia vida de estudiantes” (54-55)	---
E	“Áreas que fomenten el uso de las TTI” (223-224)	---
F	“Tomar decisiones personales orientadas al futuro”(178-179)	---
G	“Ayudar a los alumnos-as a la superación de las dificultades de ámbito personal o escolar que puedan encontrar” (396-397)	“Metodología... El departamento de orientación es un órgano de apoyo dentro del contexto general del centro” (62-78)
H		
I	“Es necesario trabajar continuamente la motivación del alumnado” (38)	---
J	“Asesorar al alumnado y a sus familias en la mejora de los procesos de aprendizaje y en la solución de las dificultades ...” (732-736)	“Pensamos que en general contamos con un profesorado mayoritariamente sensibilizado y dispuesto a colaborar con la situación especial del instituto” (306-310)

Tabla nº 19. Resumen metacódigo metodología.

El Metacódigo: "ALUMNOS", que se refiere a la información relacionada con las actuaciones de la tutoría orientadas a los alumnos de forma individual o en el grupo clase.

El metacódigo anterior está integrado por cuatro códigos: El código (ACO), referente a la actuación con el alumnado respecto al currículum ordinario; el código (ALC), referido al ámbito de actuación que está dirigido al alumno como integrante del grupo clase; el código (ALI), referidos a ámbitos de actuación dirigidos a los alumnos individualmente considerados; y el código (GRC), referido a la dinámica a desarrollar en el grupo clase.

Por las frecuencias y abundancia de segmentos de texto, el contenido de los documentos se centra fundamentalmente en la labor de la tutoría dirigida a los alumnos, y así se expresan tanto en lo que consideran deben ser acciones orientadas individualmente como referentes al grupo clase:

- La acción desarrollada en la tutoría se basa esencialmente en el derecho del alumno a la orientación, y en la obligación de la administración a garantizarla "La administración educativa garantizará la orientación, y que el alumno debe ser informado y orientado para su integración y desarrollo" (Doc. A). En consecuencia, resulta una obligación, proporcionar a los alumnos la información necesaria sobre el mundo académico y profesional.
- Deben llevarse a cabo las actividades necesarias para el conocimiento de los alumnos; para poderles brindarles la información necesaria en la orientación escolar y para el desarrollo de los aspectos de maduración del aprendizaje. Docs. (D; G; E).

-
- La acción tutorial con los alumnos deben dirigirse a la creación de lazos cooperativos en el grupo, y de este con el tutor, Docs. (F, H).
 - La acción tutorial es como la orientación que el alumno necesita en la preparación para la vida, es decir, orientación de los procesos de desarrollo personal. Doc. (J).

Se aboga por el desarrollo personal de los alumnos tanto en su dimensión individual como grupal. En la dimensión individual se menciona la conveniencia de fomentar actitudes tanto hacia sí mismos como hacía el grupo y la comunidad. En lo referente a las actuaciones con al grupo clase, en las que los objetivos se centran en el conocimiento del grupo y en la creación o facilitación de una dinámica que favorezca la participación y la integración de todos los alumnos en el mismo, propiciando un clima de clase positivo y unas relaciones interpersonales que así lo permita.

Los datos comentados los resumimos en la tabla nº. 20.

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: ALUMNOS-AS			
	C O D I G O S			
	(ACO) Actuación con el alumnado respecto al currículum ordinario	(ALC) Ambito de actuación con el alumno como integrante de una clase	(ALI) Ambitos de actuación con alumnos individualmente.	(GRC) Información referida a la dinámica en el grupo clase
A	“La acción educativa garantizará la orientación” (138)	“Fomentar el desarrollo de actitudes participativas y solidarias”(198-199)	“Informar a los alumnos” (194)	“Facilitar la integración del alumno en el grupo clase” (184)
B	“Información del mundo académico y profesional” (337)	“Derechos y deberes de los alumnos” (128)	“Formarse una imagen ajustada de sí mismo” (118)	“Relacionarse con otras personal...” (122)
C	“Orientación académica y profesional “ (337)	“Técnicas de animación y dinámica de grupo” (588)	“Cuestionario personal, qué es la ESO...” (87)	“Contribuir a un mejor conocimiento del alumnado” (358)
D	“observar, recoger información y contribuir al desarrollo de la orientación escolar” (33-34)	“Que el alumno se sienta totalmente integrado en la institución educativa” (89-90)	“Conocer su evolución pedagógica” (30)	“Crear una dinámica de clase que favorezca y facilite el intercambio de roles” (45-47)
E	“Dar a conocer las normas de convivencia del centro” (133)	“...aspecto del desarrollo maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos” (41-44)	---	“Participación de los alumnos en el centro” (160)
F	“Crear lazos cooperativos entre el grupo y de este con el tutor” (187-188)	“Conocer al alumno para orientarle en su proceso de aprendizaje” (98-99)	“Descubrir necesidades personales y del grupo” (172)	“Fomentar la responsabilidad personal y del grupo” (175)
G	“Proporcionar orientación e información al alumnado” (403)	“Fomentar la integración del alumno en su grupo” (390)	“Posibilitar el conocimiento de las capacidades, habilidades necesarias e intereses” (385-386)	“Realizar una adecuada orientación escolar” (398)
H	“Facilitar la integración del alumno en el grupo clase” (7)	“Orientación personal y para la convivencia” (37)	“Conocimiento de sí mismo” (38)	“Relaciones interpersonales” (45)
I	“Información académica” (63)	“Potenciar la participación de los alumnos en la buena marcha del centro” (78)	“Orientar desde el punto de vista humano” (95)	“Derechos y deberes de los alumnos” (81-82)
J	“Una preparación para la vida” (938)	“El desarrollo de hábitos personales y sociales” (966)	“Orientar... sobre procesos de desarrollo personal” (760)	---

Tabla nº 20. Resumen metacódigo alumnos.

El Metacódigo: "PROFESORES", referido a la relación existente entre los profesores que participan con el mismo grupo de alumnos.

El anterior metacódigo está integrado por tres códigos: El código (DOT), que informa de la relación existente entre el departamento de orientación y los tutores; el código (RPA), que informa de la relación entre los profesores de las distintas materias, y el código (RPT), que informa de la relación establecida entre los profesores del grupo para la planificación.

La relación entre profesores, para la puesta en marcha del PAT, es compleja y diferente en cada centro. Hay cuatro centros (D,F,H,J), que no informan sobre estos aspectos. De los centros que ofrecen información destacamos:

- El Departamento de Orientación representa una pieza clave para la coordinación y relación entre los tutores: (Doc. A:291; B:698; C:140; G:364).
- La relación del tutor con el resto de los profesores tiene produce para el conocimiento de los alumnos en (Doc. A:318), para poner en común la información sobre los alumnos (Doc. C: 365; G:273).
- Se expresan la necesidad de coordinación en la acción educativa (Doc. A; B), y de colaboración entre tutores y profesores para detectar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.(Doc. C; G; J)

La relación y coordinación del tutor con el resto del profesorado se plantea como una necesidad, y de modo especial en secundaria. Se trata de una etapa en la que se produce un cambio significativo en la forma de abordar el currículum. El alumnado que pasa de primaria a secundaria ha

de adaptarse a un sistema de trabajo diferente, no globalizado y segmentado en diferentes asignaturas. Asignaturas impartidas por profesores distintos. Por estas razones la labor del tutor como coordinador de las diferentes materias y de los profesores que intervienen en el grupo resulta de gran utilidad.

Por otra parte, el tutor es el elemento que aglutine la información sobre el alumno. Así queda expresado en algunos documentos, en los que se define la actuación necesaria en la coordinación entre profesores: "Facilitar el conocimiento del alumno mediante la información recíproca entre el tutor y el profesor de área" (Doc. A.).

Se expresa la necesidad de que la acción tutorial sea una acción compartida por la comunidad educativa como medida de actuación y para detectar las necesidades.

Los datos comentados los resumimos en la tabla nº 21.

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: PROFESORES		
	C O D I G O S		
	(DOT) Relación entre el Departamento de orientación y los distintos Tutores.	(RPA) Relación entre profesores de las distintas materias.	(RPT) Relaciones establecidas entre profesores (docentes) para la planificación.
A	“Desde el Departamento de Orientación se coordinan las actuaciones de los tutores” (291)	“Facilitar el conocimiento del alumno mediante la información ... tutor y profesor de área” (318-319)	“Coordinar la acción educativa de todos los profesores que trabajan en el grupo” (177-178)
B	“Reuniones semanales de los tutores con el orientador para planificar y evaluar...” (698)	“Participar en las reuniones de equipos educativos y de los departamentos” (243)	“Coordinar a los tutores y equipos docentes para llevar a cabo la evaluación inicial “ (238)
C	“Los tutores contarán con el apoyo del D.O.”(140-141)	“Reuniones periódicas con tutores...”(364)	“Detectar en colaboración con los tutores y profesores las dificultades de aprendizaje de los alumnos” (577-581)
D	---	---	---
E	---	“Colaboración y contribución de todos (tutores, profesores, orientadores... padres y alumnos” (63-64)	---
F	---	---	---
G	“Coordinar, asesorar y dinamizar la acción tutorial” (364)	“La orientación de los alumnos-as implica a todo el profesorado” (273-274)	“Toda la comunidad educativa está implicada en los procesos de orientación” (150-153)
H	---	---	---
I	---	---	---
J	“La acción orientadora para ser eficaz necesita constituir una actividad ejercida a todos los niveles en el centro” (471-474)	---	“La puesta en marcha de un PAT, lo más compartido posible” (483-484)

Tabla nº 21. Resumen metacódigo profesores.

El Metacódigo; "FAMILIAS", referido a la relación que existe entre las familias de los alumnos y el centro escolar.

Este metacódigo está integrado por dos códigos: El código (RCF), indicativo de las relaciones existente entre el centro escolar y las familias; y el código (RTF), indicativo de la relación existente entre el tutor y las familias de los alumnos.

La familia es considerada como uno de los eslabones fundamentales en el Plan de Acción Tutorial, considerándose pilar fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Según los distintos documentos analizados destacamos:

- La necesidad de intercambio de información con relación al alumno entre el centro y las familias. También se manifiesta como un elemento necesario de implicar a los padres en las tomas de decisiones de sus hijos, para una mejora en el proceso de aprendizaje. Docs. (A, B, C, F, G, I, J).
- El trabajo con los padres desde la tutoría se considera como un elemento necesario para el desarrollo de sus hijos, documentos: (A,B,C,D,E,J).

Hay un documento en el que no hay referencia alguna a la información referida, y otros en los que la información es parcial: (D, E, F,G,H,I).

Los datos comentados los resumimos en la tabla nº. 22.

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: FAMILIAS	
	C O D I G O S	
	(RCF) Relaciones entre el centro y las familias	(RTF) Relación entre el profesor tutor y las familias.
A	“Intercambiar información útil entre los padres y el centro” (329-330)	“Contribuir a establecer relaciones fluidas entre la escuela y la familia” (174-175)
B	“Implicar a los padres en la toma de decisiones de sus hijos” (338-339)	“Mantener contactos periódicos para información y asesoramiento” (583)
C	“Implicar a los padres en la toma de decisiones de sus hijos” (412-413)	“Establecer una relación fluida con los padres, actuando como elemento favorecedor para el seguimiento e implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (353)
D	---	“Trabajar con los padres para que conozcan la facilidad o dificultad de sus hijos” (57-58)
E	---	“Orientar a los padres en su labor educativa” (85-86)
F	“Contribuir a establecer relaciones fluidas entre la escuela y la familia” (141-142)	---
G	“Potenciar la integración de las familias en el centro” (418)	---
H	---	---
I	“Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre el centro educativo y las familias” (115-116)	---
J	“Facilitar las relaciones entre el profesorado, el alumnado, las familias y el centro” (782-783)	“La vinculación del centro con las familias” (955-956)

Tabla nº 22. Resumen metacódigo familia.

El Metacódigo; "APOYO EXTERNO", indicativo de la información relacionada con la comunicación o intercambio existente entre los tutores y los equipos de apoyo externo.

Este metacódigo está integrado por un solo código: (RIE), que expresa el mismo concepto ya mencionado anteriormente.

Del análisis de los fragmentos indicamos que encontramos información muy breve sobre el metacódigo, es decir, que la referencia al apoyo externo que se recibe en la tutoría aparece brevemente en tres de los documentos analizados: (C, G, J).

Los datos comentados los resumimos en la tabla n°. 23.

CENTROS	(Metacódigos) IDEA CLAVE: APOYO EXTERNO
	C O D I G O S
	(RIE) Relación de los tutores con los equipos de apoyo externo
A	---
B	---
C	“Organización de sesiones informativas. Con la colaboración de la unidad de promoción de empleo del Excmo. Ayuntamiento” (434)
D	---
E	---
F	---
G	“Necesidad de establecimiento de contacto, por parte del coordinador, con los equipos de sector” (319-320)
H	---
I	---
J	“Ejercer la función mediadora de la O.E., para el establecimiento de relaciones fluidas entre los distintos sectores de la comunidad educativa del centro” (793-797)

Tabla nº 23. Resumen metacódigo apoyo externo.

Tabla de valoración numérica.

Con la información obtenida del análisis de los Metacódigos y Códigos que los integran y para extraer resultados del contenido de los documentos confeccionamos una tabla de valoración numérica.

Para ello para asignamos un valor numérico convencional de 0 y 1. Asignando el 0 cuando no existe información en el fragmento analizado y 1 cuando existe información en dicho fragmento.

Esto nos permite concretar en qué medida cada uno de los documentos contiene datos significativos, sabiendo que los aspectos que hemos destacado con los Metacódigos ó Ideas clave, son en definitiva los indicadores de las características del Plan de Acción Tutorial de los centros analizados.

La tabla que exponemos a continuación refleja:

- Los Metacódigos que hemos analizado en los documentos y los códigos que lo integran: ORGANIZACIÓN, FILOSOFIA, OR. TUTORIA, METODOLOGIA, ALUMNOS, PROFESORES, FAMILIAS, APOYO EXTERNO.
- Los centros a los que pertenecen los documentos analizados, denominados desde la letra A hasta la J.

Con estos datos obtenemos una información puntual de los documentos de cada centro. Centrando dicha información sobre las "Ideas clave" o Metacódigos, analizados.

En su defecto, puede comprobarse cuáles son los centros cuya información es mínima o nula con relación a los aspectos que hemos contemplado en dichas "Ideas clave". Para ello, es necesario tener presente que la composición de las "Ideas clave" o "Metacódigos", se configuran con fragmentos que a su vez poseen un "Código", que refleja aspectos de la composición de la tutoría en cada documento analizado.

Tablas de valoración numérica.

Los centros desde el A al J. asignando un valor convencional de 0 y 1 en función de que aparezca información o no en cada uno de los códigos y metacódigos establecidos.

METAC	CENTROS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Códigos										
O R G A	CEN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DPO	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
	ORC	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
F I L O	APR	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
	CES	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	FGC	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
D I V E	AIN	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0
	DIV	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
O R T U	AAT	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
	ACT	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
	ORT	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
M E T O	ATI	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	MET	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
A L U M	ACO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	ALC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	ALI	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
	GRC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
P R O F	DOT	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
	RPA	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
	RPT	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
F A M I	RCF	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
	RTF	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
A. E X	RIE	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
	TOTAL	19	18	22	8	11	12	16	5	9	15

Tabla nº 24. Tabla de valoración numérica.

De la comparación de los datos de la tabla numérica y de acuerdo con el contenido de los fragmentos que componen las “ideas clave” metacódigos, y a su vez los fragmentos de los códigos que hemos integrado en los configuran los metacódigos obtenemos los siguientes resultados:

- Organización del centro:

En cinco de los diez centros A, B, C, G, J Los datos reflejan una organización del centro basada en el Departamento de orientación.

En los siete restantes se refleja una organización jerárquica, y basada en la aplicación de la normativa, suele remitir a los diferentes decretos que regulan los procesos en los Institutos de Secundaria, (Centros A, B, C, D, F, G, I).

No se refleja en los documentos los niveles de enseñanza que imparten los centros.

- Filosofía:

De acuerdo con este indicador son cinco A, B, C, D, F, G, I, los centros que reflejan en sus documentos la idea de educación y de la escuela que debe suscribir una educación comprensiva. Especificando cuáles son los objetivos que se establecen en cuanto al tratamiento a los alumnos y a la concepción del aprendizaje.

En tres de los centros se refleja el tipo de aprendizaje que propugnan y creen idóneo (A,B,C).

Son cinco los centros A, B, C, E, F, en los que en el documento de P.A.T. reflejan los fines generales del centro y su importancia en las concreciones de las acciones que desarrollan.

- Diversidad:

Con este indicador el P.A.T. de cada centro refleja por una parte la idea sobre la diversidad, que se expresa en cuatro de ellos (A, B, C, E), y por otra parte las acciones concretas diseñadas para atender a la diversidad que se expresan en cuatro de los mismos (C, E, F, J).

- Or. Tutoría:

La organización de la tutoría queda reflejada en los fragmentos de texto que nos indican cuales son los ámbitos de actuación del tutor, y ello se manifiesta expresamente en siete de los diez centros (A, C, D, E, G, I, J).

En cuanto a los niveles de actuación del tutor-a, son seis los centros A, B, C, F, G, J, que describen los niveles en los que actúan, y las actividades y responsabilidades que contraen en cada uno de ellos.

Son siete los centros A, C, E, F, H, I, J, que especifican la estructura que adopta la tutoría y los cauces para el desarrollo del proceso que se ha de desarrollar a través de las actividades.

- Metodología:

La metodología, como idea clave, incluye fragmentos de texto que están referidos a la atención individual con los alumnos, y son nueve los

centros A, B, C, D, E, F, G, I, J, que desarrollan una acción individualizada con cada uno de los alumnos.

En los fragmentos de texto que refleja el tipo de metodología que se desarrolla, expresamente lo manifiestan tres de los centros C, G, J, expresando el tipo de métodos que llevan a cabo para el desarrollo de los procesos derivados de la acción tutorial.

- Alumno-a:

En esta idea clave encontramos referencias numerosas por parte de todos los centros indistintamente, que aluden a la acción tutorial con respecto a los alumnos integrados en el currículum ordinario, como miembros de la clase; con relación a los alumnos individualmente considerados; también existen referencias con relación a la dinámica que se sigue en el grupo clase y en el transcurso de las actividades que derivan de la acción tutorial.

- Profesores:

A través de los fragmentos de texto que hacen referencia a los profesores encontramos la información que nos informa de la relación entre los profesores dentro del centro. Concretando distintos aspectos a través de diferentes códigos.

Atendiendo a cómo es la relación de los tutores con el departamento de orientación, encontramos que son cinco los centros A, B, C, G, J, que se centran en este departamento de orientación para establecer relación y coordinación entre los tutores.

Si nos fijamos en la relación de los profesores de las distintas especialidades (materias), encontramos que son cinco los centros A, B, C, E, G, en los que se refleja en el documento como se lleva a cabo dicha relación.

Y si nos fijamos en la relación entre los distintos docentes del centro para la planificación, encontramos que son los cinco centros A, B, C, G, J, los que expresan rasgos de comunicación para la planificación escolar.

- Familias:

La relación con las familias con el centro se concreta en seis de los diez centros (A, B, C, F, G, I, J).

Siendo la relación entre el profesor tutor y las familias concretada en seis de los centros (A, B, C, D, E, J).

- Apoyo externo:

El apoyo externo salvo tres referencias puntuales no se contempla en el documento con estructura. Hacen referencia a este aspecto los centros C, G, J.

6.1.2. ANÁLISIS DE LAS CONFIGURACIONES MÁS DESTACADAS EN LOS DOCUMENTOS A PARTIR DEL PROCESO DE MINIMALIZACIÓN.

El proceso de minimalización que proporciona el programa informático AQUAD, permite comparar resultados del análisis cualitativo.

Para su realización deben existir unas categorías en base a las cuales se agrupa la información. A partir de éstas se establecen condiciones, según el criterio del investigador, a las que se asignan valor numérico de mayor a menor, en función de que se cumplan o no y dependiendo del grado en que lo hacen las condiciones establecidas.

En concreto queremos comparar las configuraciones de las categorías más importantes establecidas representadas por los códigos y metacódigos establecidos en los pasos de codificación, para el análisis de los documentos de P.A.T. de los centros incluidos en la muestra de la primera fase.

Partiendo de las condiciones establecidas el programa AQUAD realiza las implicaciones y transformaciones oportunas. Con "configuraciones de caso específico de significado, en valores de verdad de lógica binaria, es decir, una característica particular se cumple o no se cumple, combinando estos valores de verdad según las reglas del álgebra Booleana" (Huber, 1997:114).

De los resultados obtenidos en el análisis de los documentos, seleccionamos categorías que tomamos como condiciones. Con las categorías que previamente **se han utilizado** para el análisis de los documentos, y por medio de la "minimalización" comprobamos si se

cumplen o no las condiciones en el contenido de cada documento.

Con las condiciones establecidas y el valor numérico asignado a cada una de ellas, confeccionamos una tabla de datos numéricos, que posteriormente el programa informático convierte en tabla de verdad. A partir de ésta el programa deduce "implicaciones", entre las diferentes condiciones y extrae configuraciones de los datos.

Por necesidades técnicas del programa informático la confección de la tabla de datos de doble entrada, nº. 26 requiere, que en el eje de coordenadas se incluyan los elementos que intervienen en el proceso, representados por números, y en el eje de abscisa las condiciones establecidas, representadas por letras mayúsculas. Por esta razón los documentos de los centros que incluimos, que han sido presentados en las tablas de metacódigos con letras de la A a la J, son nombrados en el proceso de minimalización con números, y las letras mayúsculas corresponden a las condiciones establecidas.

En nuestro caso y con relación al contenido de los documentos del PAT las categorías consideradas como condiciones para el análisis de documentos son las siguientes:

A. Filosofía: Si define el tipo de enseñanza y aprendizaje y los fines educativos del centro:

Si lo define en todos códigos establecidos	3
Si lo define en algunos	1
Si no lo define	0

B. Tutoría: si hace referencia al concepto de tutoría y su contenido:

Si hace referencia, en ámbitos, niveles y organización	9
Si hace referencia en alguno de estos segmentos	4
Si no hace referencia.	

C. Diversidad: si indica las medidas para atender a la diversidad:

Si se expresa el concepto y las actuaciones	10
Si no habla de ello	5

D. Profesorado: Si hace referencia a la relación entre profesores:

Si hace referencia en cuanto a relación con Departamento de Orientación; con profesores de áreas, y para planificar.	50
Si hay referencia a dos segmentos	25
Si hay sólo alguna referencia	15
Si no hace referencia	0

E. Organización del centro:

Si se expresa la estructura organizativa del centro en los distintos aspectos contemplados en la codificación	8
Si sólo se expresa en algunos aspectos	4
Si no hay referencia expresa	0

F. Alumnos: referencia para atención individual y en grupo:

Referencia a la actuación con los alumnos individual y en grupo	20
Falta de referencia	10

G. Familias: Si hay referencia expresa al contacto necesario en la acción
tutorial con la familia:

Referencia a contacto con el centro y el tutor	5
Referencia sólo al centro o al tutor	2
Si no hay referencia	0

Tabla de datos

	A	B	C	D	E	F	G
1	3	9	5	50	8	20	5
2	3	4	5	50	8	20	5
3	3	9	10	50	8	20	5
4	0	4	0	0	4	20	2
5	1	4	10	15	0	20	2
6	1	4	5	0	4	20	2
7	1	4	0	50	4	20	2
8	0	4	0	0	0	20	0
9	0	4	0	0	4	20	2
10	1	9	5	25	4	20	5

Tabla nº 25. Tabla numérica.

La tabla de datos representa de forma numérica la frecuencia de las condiciones establecidas. A partir de ésta, confeccionada con los criterios marcados numéricamente en base a cada una de las condiciones establecidas, el programa Aquad 5, 7 crea la tabla de verdad, que transforma los valores numéricos en valores de verdad, Verdadero/ Falso, en función de que se cumplan o no las condiciones acordadas y que se representa por letras Mayúsculas si se cumplen o minúsculas si no se cumplen.

Las implicaciones que el programa extrae entre las categorías o condiciones establecidas dan como resultado "configuraciones", que en nuestro caso son los grupos de documentos que están implicados en el supuesto de que se cumpla o no las categorías reseñadas.

Tabla de verdad

	A	B	C	D	E	F	G
1	A	B	C	D	E	F	G
2	A	b	C	D	E	F	G
3	A	b	C	D	E	F	G
4	A	b	c	d	e	F	G
5	A	b	C	d	e	F	fg
6	A	b	C	d	e	F	fg
7	A	b	c	D	e	F	fg
8	A	b	c	d	e	F	fg
9	A	b	c	d	e	F	fg
10	A	B	C	D	e	F	G

Tabla nº 26. Tabla de verdad.

Presentamos los resultados (configuraciones) según el criterio de las distintas condiciones establecidas con anterioridad:

1. La dimensión Filosofía como criterio de minimalización. (A).

El análisis para la condición A (Filosofía del centro), como criterio aporta un grupo esencial de implicación (CDEFG), de tres documentos (1,2,3).

Configuración CDEFG, grupo de **Docs.** 1,2,3, caracterizados por hacer referencia expresa a la atención a la diversidad; mantienen relación aceptable entre sus profesores; el centro se organiza para la acción tutorial y el tutor atiende a los alumnos y a las familias.

1. La dimensión Tutoría como criterio de minimalización (B).

Análisis de la condición B. (Referencia expresa al concepto de tutoría y a lo que representa). El análisis aporta dos grupos de implicaciones: ACDEFG+aCDeFG.

Configuración ACDEFG, corresponde a dos grupos de implicaciones, Docs. 1,3, los cuales plasman una idea clara sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje; hay referencia en cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad; los profesores se coordinan entre sí; la organización del centro es adecuada para la acción tutorial y la tutoría incluye acciones con los alumnos y con las familias.

Configuración aCDeFG, hace referencia a un documento de los analizados (10), cuyas características indican que no existe referencia en cuanto a la filosofía que impulsa la oferta educativa del centro; si hay referencia para la atención a la diversidad; expresa que existe comunicación entre el profesorado; no indica cuál es la organización del centro; y la con relación a la tutoría y entre las funciones de ésta destacan la atención a los alumnos y las familias.

2. *La dimensión Diversidad como criterio de minimalización (C).*

Análisis de la dimensión (C). Referente al concepto expresado sobre la tutoría en el centro, y aporta un solo grupo de tres documentos: ADEFG.

Configuración ADEFG, referido a un grupo de tres **Docs.** 1,2,3, cuyas características son indicativas de que expresan su filosofía de la educación; los profesores se coordinan entre sí; la organización del centro es adecuada; y la acción tutorial está dirigida a los alumnos y las familias.

3. *La dimensión Profesorado como criterio de minimalización (D).*

El análisis de la dimensión (D), referente a las interrelaciones entre los docentes, aporta un grupo de tres centros que responden a las implicaciones ACEFG.

Configuración de ACEFG, referente a un grupo de tres Docs. 1,2,3, cuyas características coinciden en que tienen una descripción de su filosofía; hay referencia a la atención dispensada a la diversidad; la organización del centro es adecuada para el desarrollo de la tutoría; y las funciones del tutor-a, se centran en los alumnos y en la familia.

4. *La dimensión Organización del centro como criterio de minimalización (E).*

El análisis de la dimensión (E), referida a cómo se refleja en el documento la estructura de la organización del centro para el desarrollo de la acción tutorial, aporta un grupo de tres documentos, que reflejan las siguientes implicaciones: ACDFG.

Configuración ACDFG, referente a un grupo de tres documentos (1,2,3), cuyas características indican que expresan su filosofía sobre la escuela y la educación; expresa que se adoptan medidas de atención a la diversidad; hay referencias claras a la comunicación entre el profesorado; y la acción tutorial se centra en los alumnos y en las familias.

5. *La dimensión Alumnos como criterio de minimalización (F).*

El análisis de la dimensión (F), referida a la atención prestada por el tutor-a a los alumnos, individual y grupalmente, aporta tres grupos de implicaciones principales, en los que destacamos las siguientes configuraciones abdeg+abceg+ACDEG.

Configuración ACDEG, un grupo de tres Docs. 1,2,3, cuyas características describen la filosofía sobre la escuela y la educación; hay referencias expresadas sobre la atención a la diversidad; los profesores se coordinan

entre sí adecuadamente; la organización del centro es adecuada para el desarrollo de la tutoría; en las funciones del tutor se contempla la atención a las familias.

Configuración abceg, correspondiente a un grupo de cuatro centros (4,7,8,9), cuyas características son indicativas de que no hay referencia expresa y adecuada con relación a la filosofía del centro; no existe definición de la tutoría; no existe referencia en cuanto a la atención a la diversidad; y no se hace referencia en las funciones tutoriales a la familia.

Configuración abdeg, correspondiente a un grupo de cinco Docs. 4,5,6,8,9, en los cuales encontramos las características de que no existe referencia expresa a la filosofía del centro; no se expresa claramente el concepto de tutoría; no hay referencia expresa a la interrelación entre el profesorado del centro; la organización del centro no se describe adecuadamente; y en las funciones tutoriales no se contempla la actividad con las familias.

6. *La dimensión Familias como criterio de minimalización (G).*

El análisis de la dimensión (G), referida a la atención o actividad llevada a cabo por parte del tutor-a, con relación a la familia, aporta un grupo de tres documentos, cuya configuración es ACDEF.

Configuración de ACDEF, un grupo de tres docs. 1,2,3, cuyas características indican que: Se describe la filosofía del centro; se definen y expresan actividades a desarrollar con relación a la atención a la diversidad; hay referencia a la coordinación de los profesores entre sí; la organización del centro se expresa como adecuada para la tutoría; y la acción tutorial se centra básicamente en los alumnos.

6.1.3. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

Con el análisis de datos establecemos interconexiones de la información. Por medio de los diferentes **pasos de codificación**. Con ello asociamos o separamos secuencias para su análisis. Se trata, como ya hemos expresado con anterioridad, de un proceso informatizado por medio del programa AQUAD, 5,7,

De las secuencias obtenidas con el proceso de reducción de datos, y contemplando las condiciones establecidas en las tablas de datos y de verdad, generadas por el Aquad, 5,7, anteriormente analizadas y presentadas, **destacamos** algunos de los rasgos hallados en el contenido de los documentos del Plan de Acción Tutorial, como son:

- ◆ Desde el análisis de la dimensión "Filosofía".

Hemos analizado los documentos, a través de la secuenciación por códigos y de la condición que hemos definido como Filosofía (A), para conocer cómo se refleja en los documentos la filosofía que impulsa la construcción y el desarrollo de la oferta educativa de los centros. Analizando en particular de qué forma se definen los conceptos de escuela, de aprendizaje y de cuáles son los Fines generales que adopta el centro en la planificación la " la acción tutorial".

Del análisis de los datos contenidos en la tabla nº 16, deducimos que **los documentos de los centros A,B**, definen de forma explícita el tipo de enseñanza, el aprendizaje y los fines que pretenden y reflejan en su planificación. **Dichos documentos** a su vez, tienen una implicación con otras condiciones que nos llevan a afirmar que en los centros en los que se

expresa teóricamente cuál es la filosofía que impulsa su proyecto educativo, se dan otras condiciones como son:

- La expresión de las *medidas de atención a la diversidad*, lo que implica que se tiene en cuenta la diversidad del alumnado y se proyectan estrategias para atender sus necesidades.
- Existen datos de que los *profesores mantienen un nivel de buenas relaciones* de interconexión en sus distintas tareas, lo que nos lleva a pensar que debe existir un trabajo coordinado y en comunicación directa.
- El centro posee una estructura mínima que permite el desarrollo de la acción tutorial y de las actividades derivadas de las funciones que ésta lleva consigo.
- Las funciones tutoriales están encaminadas básicamente a la atención de los alumnos, individual y grupalmente y mantienen contacto periódico con las familias de ellos.

De lo anteriormente expuesto podemos deducir que la fundamentación teórica, que puede servir de base al desarrollo de la acción tutorial, se expresa claramente en tan sólo tres de los documentos analizados.

Resulta un dato indicativo, que si en siete documentos no existe referencia expresa a la fundamentación filosófica, podemos decir que del análisis se deduce: que la práctica educativa carece de tradición para fundamentarse en la reflexión teórica, en dichos centros. Dato que si lo ponemos en relación con otros derivados de otras condiciones encontraremos implicaciones significativas como, poca voluntad para cimentar los procesos educativos sobre bases filosófico teórica indicativas

de qué queremos enseñar, a quién y como, y qué. O indicativas de poca voluntad para utilizar en la práctica las aportaciones que la teoría puede hacer a la planificación educativa.

◆ Desde el análisis de la dimensión "Tutoría".

Otro aspecto por el que nos hemos interesado es por conocer el grado de definición teórica de la acción tutorial, analizando los datos indicativos contenidos en el documento con relación a la acción tutorial como concepto y a las líneas directrices que marca el centro para el desarrollo de dicha acción.

Según los datos contenidos en la tabla nº 18, tan sólo son tres los documentos de los centros, que expresan una idea coherente y clara sobre la acción tutorial A, C, J. Siendo así que, se expresan en el resto, los ámbitos de actuación. O bien expresan los niveles de actuación con los alumnos, o bien expresan cuales son las actividades, pero falta coherencia en la expresión, es decir:

- Tan sólo en tres documentos podemos decir que hay referencia a los ámbitos de actuación y son delimitados claramente, y a la vez se informa de los niveles de actuación con los alumnos, y de cómo organiza el centro las tutorías para su correcto funcionamiento.
- El resto de los documentos tienen referencias aisladas, y de las que no pueden deducirse que el concepto de tutoría **expresado** guarde una relación entre lo que se **manifiesta**, aquello que el tutor ha de abordar, y las actividades que diseñan para llevar a cabo.

Si por otra parte contemplamos las implicaciones que tiene esta condición con el resto de las condiciones establecidas podemos observar

que los documentos que reflejan una buena definición de la acción tutorial cumplen el resto de las condiciones, por ejemplo poseen también una definición teórica del fundamento filosófico del proyecto educativo (filosofía). Definen sus actuaciones con relación a una educación que atienda a la diversidad del alumnado, cuestión que se fundamenta en un trabajo compartido por el resto de los profesores y que cuenta con el apoyo de la organización del centro que lo posibilite.

Podemos extraer otra consecuencia y es que el P.A.T. en un alto porcentaje de los documentos analizados 7 de 10, no perfila la tutoría en todas sus dimensiones. Ésta aparece con el carácter de acciones aisladas que no repercuten excesivamente en la trayectoria del proceso educativo de los alumnos.

Carece, en los documentos expresado, de una referencia a la acción tutorial, como "Órgano de coordinación docente", que está llamado a adoptar medidas necesarias e incluso "imprescindibles", en el proceso educativo de los alumnos, máxime en la edad de Secundaria Obligatoria, en la que la orientación personalizada del alumno cobre un cariz importante.

◆ Desde el análisis de la dimensión "Diversidad".

La atención a la diversidad, en la actualidad, es una premisa básica que debe estar presente en todo proceso educativo, y naturalmente en todo proceso de planificación.

Sobre la base de este pensamiento analizamos los documentos para conocer en qué medida la acción tutorial está diseñada para atender a los alumnos en teniendo en cuenta su propia situación, y en qué medida la planificación se establece sobre la base del conocimiento de las

peculiaridades que configuran una escuela diversa.

Partiendo del contenido del análisis reflejado en la tabla nº 17, concretamos que son tres los documentos que definen formas y estrategias de atención a la diversidad de los centros A,B,C, y que además establecen interrelaciones con otras condiciones que también se cumplen en estos mismos centros.

Los referidos centros establecen la premisa de "atender a la diversidad", a través de todas las acciones emprendidas en el centro y naturalmente a través de la acción tutorial. Para este fin establecen en la planificación las estrategias que se adoptan en el centro para que los alumnos puedan adquirir un desarrollo lo más normalizado posible.

En sentido genérico se admite la diversidad como un valor positivo y que forma parte de la condición humana con lo cual en educación ha de tener una aplicación lógica ya que para atender el desarrollo integral de la personal hay que tener presente su condición única y diferente. Documento del centro A.

En el documento del centro B La diversidad es entendida como respuesta plural y que debe ser consciente de todas las situaciones que general la multiplicidad de ambiente en que el alumnado se desenvuelve. Se expresa como una idea educativa amplia y positiva.

La respuesta a la diversidad se refleja como una respuesta educativa en el sentido más exacto de la palabra, por tanto, es posible que no esté tanto en la forma o contenido sino en adecuar la oferta educativa a las necesidades, lo cual requiere varias condiciones:

- Criterios de reflexión y de conocimiento de las necesidades por parte

del equipo docente documento centro C.

- Necesidad de un trabajo colaborativo por parte de los docentes que participan en el proceso educativo.

En sentido genérico observamos que aunque se admite la diversidad como un valor positivo y que forma parte de la condición humana, dista aún de que en la actualidad este pensamiento se lleve a la práctica de forma coherente en la educación.

En los documentos analizados no se encuentra una clara referencia a cómo se concreta la "educación para todos", partiendo de algo tan elemental como es el reconocimiento que hace la normativa de "El derecho de todo ser a la educación como persona y como ciudadano".

En ninguno de los documentos se expresa formalmente que las medidas de atención a la diversidad estén fundamentadas en un análisis de necesidades, ni de las aulas, ni del contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los alumnos.

- ◆ Desde el análisis de la dimensión "Profesores".

La labor docente adquiere importancia en todo el proceso educativo. Y con relación a la figura del tutor se configura como una pieza clave para el desarrollo de la "orientación tutorial", función obligada desde la actuación que establece la normativa de considerar la tutoría como "Órgano de coordinación docente" y cuyas funciones deben ser asumidas por la figura del tutor.

Siendo así, resulta fundamental el conocimiento de la formación del profesor tutor para llevar a cabo la labor que se deriva de la acción tutorial,

y es por lo que analizamos esta condición en base a conocer cómo se realiza la función tutorial y cómo se coordinan entre sí los profesores en el proceso educativo de los alumnos.

Sobre la base del análisis de los datos y del resumen de la tabla nº 21, podemos decir:

Que según la información de los documentos encontramos un grupo de tres documentos de los centros A,B,C, en los que se describe la estructura en la que se fundamenta la relación entre profesores y que encauzan a través del Departamento de Orientación. Para lo que celebran reuniones periódicas en las que existe entre los profesores de las distintas áreas de secundaria como vía para la planificación.

Estos tres documentos, en los que la comunicación entre profesores está recogida en la planificación de la acción tutorial, coinciden también en varias de las condiciones establecidas para el análisis. Encontramos que definen su filosofía en cuanto a la concepción del proceso educativo, hay referencia expresa a la atención a la diversidad. El centro se organiza adecuadamente para el desarrollo del proceso educativo y las funciones del tutor se centran fundamentalmente en la atención a los alumnos y a las familias.

Hay otros tres documentos de los centros E, G, J, que hacen alguna referencia en cuanto al contacto entre profesores, aunque no ofrecen información en cada una de las secuencias establecidas por los distintos códigos, lo que es indicativo de que hablan de forma muy genérica, no concretando cómo se puede llevar a cabo tal comunicación.

Y también encontramos cuatro documentos de los centros 4,6,8,9), en los que no hallamos referencia alguna al modo en como se ha de llevar a

cabo la comunicación e interrelación entre los profesores tutores con el resto de los compañeros del equipo educativo.

En un porcentaje mínimo (50%) podemos establecer la forma en que se documenta cómo deben establecerse las relaciones del tutor con el equipo docente y si tenemos en cuenta que la educación y en concreto la tutoría no puede desarrollarse en solitario encontramos al analizar la condición de "Profesorado", varios aspectos:

- Que es una proporción poco amplia, en la que se refleja en los documentos de planificación las relaciones entre los profesores. Casi en la mitad de los documentos analizados, no se encuentran los cauces adecuados para que el proceso de orientación educativa que ha de llevarse a cabo a través de la acción tutorial pueda ser un proceso "compartido".
 - Que en consecuencia el tutor, en un 50% de los documentos analizados va a encontrar dificultad para llevar a cabo una labor esencial en la tutoría: "Coordinar" las distintas acciones que se han de desarrollar con relación a los alumnos en su aprendizaje.
- ◆ Desde el análisis de la dimensión "Organización del Centro".

La estructura organizativa del centro es un elemento que puede posibilitar o dificultar la acción tutorial. Es por ello, que analizamos cómo se refleja esta dimensión en los documentos. **Para este fin** analizamos por una parte la configuración según los criterios establecidos en la minimalización, y **comparamos con en el** resto de las condiciones con los códigos y sub-códigos que componen dicha información.

Según el análisis de las implicaciones que encontramos podemos decir

que:

- Son cuatro los documentos de los centros 1,2,3,7, en los que existe referencia explícita a cómo se estructura y organiza el centro formalmente. Y a partir de estos datos puede partirse de la estructura que mantiene y en torno a la cual se desarrollan los procesos educativos, pero partiendo de una directriz, que especifican.
- La estructura organizativa a que se refieren los documentos mencionada de manera unánime, en los reseñados, hace referencia al Departamento de Orientación, como eje vertebrador de la organización del centro a nivel pedagógico, y como punto de referencia para la orientación, incluida la orientación de la acción tutorial.
- Se hace referencia al decreto que regula los Institutos de Secundaria (doc.2), y en consecuencia y según se desprende de tal normativa el Departamento de Orientación debe funcionar en estrecha colaboración con la Jefatura de Estudios, que es la que formalmente debe asumir la coordinación de las tutorías.

Destacamos que los centros en los que se explícita la organización que tienen establecida, a su vez, esta condición tiene implicaciones con otras condiciones que expresan también, como son: la filosofía que fundamenta sus planteamientos; describen formas o estrategias de atención a la diversidad de los alumnos; existe expresión formal de la comunicación entre profesores; y la acción tutorial está dirigida básicamente a los alumnos y a las familias.

◆ Desde el análisis de la dimensión "Alumno-a":

Con el análisis de esta dimensión, hemos conocido la incidencia y

repercusión que la planificación de la tutoría establece para el trabajo con los alumnos, tanto como grupo o individualmente considerados.

Esta dimensión de análisis sí ofrece información en todos los documentos, y con más o menos detalle todos establecen objetivos con relación a los alumnos y en cuanto a las actividades que debe llevarse a cabo.

Evidentemente el alumnado es el actor principal en cuanto a las actividades y el desarrollo de la tutoría. Tanto en lo referente a una atención individualizada como si ésta se produce desde el grupo de alumnos. En todos los documentos hay referencia al derecho del alumno a la orientación tutorial y a las acciones que de ella pueden derivarse para la orientación personal, profesional y académica. En definitiva, se concreta en uno de los documentos "una preparación para la vida" (Doc. J).

Atendiendo al análisis de la dimensión que comentamos destacamos lo siguiente:

- Pese a que en todos los documentos hay referencias expresas a la atención a los alumnos, los objetivos, etc., las implicaciones de esta condición con el total de las condiciones establecidas para el análisis ofrece una configuración en la que incluye exclusivamente un grupo de tres documentos (1,2,3). En ellos existe una implicación positiva con otras condiciones, que se definen por: describir su la filosofía que impulsa su proyecto educativo; existe referencia en cuanto a formas o estrategias de atención a la diversidad; los profesores se coordinan formalmente entre sí; la organización del centro es adecuada para el desarrollo de la acción tutorial; y las funciones del tutor se dirigen a los alumnos y a las familias.

- El resto de los documentos, establece implicaciones positivas de forma aislada:

En el doc. 4. hay referencia de atención a la familia por parte del tutor.

En el doc. 5, y 6, hay referencia expresa a implicaciones con la atención a la diversidad, no al resto de las condiciones.

En el doc. 7, hay referencia expresa a implicaciones con la forma de relación entre profesores.

En el doc. 10, hay referencia a implicaciones con el concepto de tutoría; con la atención a la diversidad; con la relación entre profesores, y con la atención a las familias por parte del tutor.

Al hablar de los objetivos de la tutoría todos los documentos establecen objetivos que permitan atender a los alumnos en sus distintas dimensiones: personal, académica y orientación profesional.

Definen y precisan aspectos que deben desarrollarse con relación a los alumnos y se diseñan actividades para tal desarrollo.

Estos datos chocan con el resto de las dimensiones analizadas y es quizá en esta dimensión donde encontramos más interrogantes y dudas

Encontramos desproporcionada la precisión de los objetivos con relación a los alumnos que se establece en algunos de los documentos, y por el contrario la falta de concreción que dichos documentos experimentan con relación a secuenciar, temporalizar y plasmar en la realidad de los alumnos concretos las actividades a desarrollar por el tutor en su clase y con su grupo.

Encontramos una desconexión entre la claridad **en la definición** de las funciones del tutor-a, y el acopio de objetivos y actividades que los documentos establecen con relación a los alumnos.

Igualmente hallamos una desconexión entre la claridad expresada en cuanto a la idea de escuela y de aprendizaje y las actividades numerosas que se diseñan para llevar a cabo con los alumnos.

Detectamos una constante genérica, en todos los documentos, que es la carencia de *análisis* de la realidad, y ello nos conduce a numerosas preguntas, **y en concreto a una** general ¿para qué se diseña el PAT?

Los datos (incluso de aquellos documentos que guardan coherencia entre las distintas condiciones analizadas), indican líneas muy genéricas. No existe referencia expresa a la *concreción*, del documento por parte de cada tutoría, quedando un margen amplio en el que cada tutor- a, organiza su actividad con un criterio particular.

◆ Desde el análisis de la dimensión "Familias".

La familia representa un aspecto importante en la vida del alumno-a. **En la mayoría de las ocasiones** es un factor determinante en la evolución del proceso educativo de este, de aquí que se deba contemplar como un elemento clave en la evolución de los alumnos, pues la labor educativa desarrollada en la escuela va a encontrar en el contexto del alumno su apoyo ya sea en sentido positivo o al contrario.

Analizamos en este apartado la dimensión referida a la familia, sobre la base de las implicaciones de minimalización establecidas por las condiciones previas, y en base también a los códigos y sub-códigos

establecidos con anterioridad.

Semejante a otras dimensiones analizadas, en las implicaciones encontramos un grupo de tres Docs 1,2,3, en los que existen implicaciones expresas con otras dimensiones, y que son indicativos de que dichos documentos tienen características similares en cuanto a distintas condiciones como son: la idea expresa sobre su filosofía de la educación; expresan formas o estrategias de atención a la diversidad; hay referencia formal en cuanto a la coordinación entre los profesores; la organización del centro se expresa como adecuada para el desarrollo de la acción tutorial, y la acción tutorial está dirigida a los alumnos, junto con la atención a las familias.

En los tres documentos referenciados 1,2,3, se hace alusión a la necesidad de establecer contacto desde el centro con la familia, de implicar a los padres en la toma de decisiones de sus hijos (doc. 2: 338). También hay referencia a las relaciones que el tutor debe establecer, para que por una parte las relaciones sean fluidas, y por otra parte los padres puedan tomar parte en la educación de sus hijos de manera directa, y en colaboración con el centro.

Seis Docs. 4,5,6,7,8,10, expresan alguna referencia con relación al contacto con las familias, ya sea desde el centro, ya sea desde la tutoría, aunque son referencias aisladas, y que guardan muy poca interconexión con otros aspectos consideramos importantes en el diseño y estructura de la acción tutorial.

En un centro 8, no hay referencia alguna al tema.

La información obtenida de los datos analizados se asemeja a una declaración de intenciones en relación a lo que debe ser la comunicación

entre la escuela y la familia. **Son tres los centros** en que la categoría familia está implicada con el resto de los aspectos analizados. Aspectos que son básicos para un planteamiento coherente de la acción tutorial, y en concreto para plasmarlo en la acción tutorial con las familias.

Según los datos obtenidos no existen cauces reales suficientes para que la relación entre la familia y centro sea fluida. **Condición necesaria, para que** la educación que se lleva a cabo en el centro pueda progresar y dar los frutos necesarios. En los documentos analizados en los que existe referencia a las relaciones familia-centro, o familia-tutor, dicha relación se contempla a nivel de reuniones periódicas, quedando a criterio del tutor el que el contacto con la familia sea más o menos fluido.

6.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE DATOS DE LA FASE INTENSIVA: Estudio de casos.

El análisis de esta fase corresponde al estudio de casos realizado en los dos centros seleccionados de los diez que participaron en la primera fase de la investigación.

Con anterioridad hemos explicado que las estrategias utilizadas para la recogida de datos en esta fase han sido, las entrevistas semi-estructuradas y las Observaciones no participantes. De ambas, y en los dos centros del estudio de casos, realizamos el análisis.

Con el análisis de los datos obtenidos describimos algunos de los rasgos que configuran el perfil de la tutoría en cada uno de los centros. **Para este fin, tal y como hemos expresado anteriormente, procedimos a la reducción** la información por medio de los códigos y metacódigos. Éstos son los indicadores para descubrir las particularidades que adopta la acción tutorial en cada uno de los centros.

La presentación de los datos la hacemos en dos partes, de acuerdo con el tipo de codificación y según sea descriptiva o valorativa.

Los resultados de la codificación descriptiva, con los dos pasos de codificación lo presentamos por medio de las tablas en las que diferenciamos: Los centros uno y dos, los códigos y Metacódigos utilizados en los distintos pasos de codificación y los hablantes: tutores, profesores de apoyo, orientadores y alumnos.

Los resultados de la codificación valorativa los presentamos como resumen de los datos en los que se diferencian los centros y los hablantes.

6.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

Codificación descriptiva.

Presentamos los resultados y valoración del análisis de las entrevistas realizadas a: Tutores, Orientadores, Profesores de Apoyo y Alumnos, en los centros uno y dos

El contenido de la información obtenida en dichas entrevistas ha sido sometido a una doble codificación descriptiva e interpretativa. En cada una de ellas se han realizados dos pasos de codificación, tal y como explicados en el punto correspondiente a la Codificación. Este proceso de codificación ha permitido, por una parte, fragmentar la información, y por otra asociar aquellos fragmentos de texto que contienen información específica, y que está interrelacionada.

6.2.1.1. Presentación y valoración de los resultados de las entrevistas en la codificación descriptiva:

(Aportamos tablas resumen de la codificación descriptiva).

En los dos primeros pasos de codificación descriptiva hemos organizado la información por "temas". Estos se corresponden con los aspectos más destacados de la acción tutorial en cada centro.

En el paso de codificación general la información está secuenciada según aspectos concretos, se han asignado códigos que detallan información sobre la tutoría. En el segundo paso de codificación se

establecen Metacódigos, para los que se asocian distintos códigos que guarden relación entre sí, y que nos informen de "Ideas clave".

La información la presentamos en función de los metacódigos y de los hablantes y está estructurada de la forma siguiente:

Para los Tutores, Orientadores y Pr. Apoyo, hemos establecido un grupo de metacódigos compuestos por: Org. Centro, Tutoría, Colaboración, Necesidades, Planificación, Desarrollo, Cambio

Para los Alumnos, hemos establecido un grupo de metacódigos compuestos por: Opinión Tutoría, Necesidades, Actividades, y valoración para los hablantes Alumnos.

Las tablas resumen que ofrecemos son una recopilación representativa de los fragmentos que han sido asociados según la codificación descriptiva (códigos y metacódigos) y según los hablantes.

En ellas diferenciamos:

- Los centros uno y dos
- Los Metacódigos y los códigos asociados a ellos.
- Y los hablantes: Tutores, Profesores de apoyo, Orientadores y Alumnos.

En cada una de las casillas recopilamos un resumen del contenido del discurso correspondiente a los fragmentos que están incluidos en cada uno de los códigos y que a su vez constituyen los Metacódigos o "Ideas clave".

Para lo cual incluimos fragmentos literales de la información.

Según lectura de las tablas encontramos:

- Una columna que incluye los "Metacódigos" o "Ideas clave": Org. Centro, Tutoría, Colaboración, Necesidades, Planificación, Desarrollo y cambios.
- Una columna que incluye diferentes los códigos que guardan relación entre sí y que configuran la "Idea clave" representada por el metacódigo.
- Una fila que señala los centros, dividida en dos columnas que representan el Centro uno y dos.
- Una fila indicativa del hablante: Tutores, Orientadores, Profesores de apoyo y Alumnos.
- Y a continuación las dos columnas que se corresponden, bien con el centro uno o con el centro dos. Recoge en cada una de ellas el resumen de los fragmentos, en función de la información de cada código, con secuencias concretas de los códigos que lo configuran.

6.2.1.1.1 Resultados del Análisis de las Entrevistas en los centros uno y dos, "TUTORES".

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		TUTORES	
ORG. CENTRO	ORA		
	ORC	<p>“un curso muy bueno pero con un problema, un handicap, que son muchos” (100-102)</p> <p>“Recibe apoyo a horas determinadas, el resto está con los compañeros” (118-119).</p> <p>“Normalmente cuando llegamos aquí, al centro, nos distribuimos los cuatro cursos que tenemos...”(622-623)</p> <p>“Puede haber información del curso anterior...” (894)</p> <p>“La función del tutor ahí, es una hora a la semana...” (1184)</p>	<p>“El orientador coordina y está para cuando el tutor le hace falta alguna consulta...” (152-154)</p> <p>“... y que tengamos la seguridad de que nuestro trabajo va a repercutir positivamente más tarde o más temprano” (538-540)</p>
	ORG		

TUTORÍA	ALA		
	COT	<p>“Un sistema que va dirigido a los chavales para que lleven su proceso de aprendizaje encaminao...” (10-14)</p> <p>“En la ESO parece que cambia la cosa pero depende de cada tutor” (265-266)</p> <p>“Quién llega más al alumno es el tutor” (382)</p> <p>“Lo primero que hago con los niños es ganármelos”(447)</p> <p>“Yo pienso que todos los profesores tienen el compromiso de orientar en cada una de sus asignaturas” (490-491)</p> <p>“Es que la tutoría es como de favorecer más el proceso de aprendizaje en todos los ámbitos” (596-597)</p> <p>“Sobre todo yo creo que hay que darle un carácter práctico de orientación” (966-968)</p> <p>“Valdría la pena potenciarlo... creo que queda un poquito desdibujada en lo que es el plan de centro” (1045-1047)</p> <p>“aunque fuera paso a paso ir haciéndolo más adecuado, al ambiente social” (1080-1082)</p> <p>“Hasta que punto el tutor se puede involucrar... en la ausencia del chico...es un tema abstracto...” 1105-1311)</p>	<p>“Yo lo veo integrado en lo que es la profesión mía de profesora” (12-15)</p> <p>“La tutoría yo la entiendo como algo absolutamente fundamental... porque todo el fruto que se obtenga en el proceso de enseñanza aprendizaje a estar condicionado por la relación tutorial...” (178-183)</p> <p>“Acción tutorial entendida como una relación intrínseca entre profesor-alumno, no como algo externo” (211-212)</p> <p>“El día que la tutoría quede reducida a qué actividad hago en esa hora, dejaría de ser tutoría” (353-354)</p> <p>“...Es necesario que el profesor le oriente, los alumnos están desorientados y con falta de una idea por la que trabajar y participar en sus propias experiencias” (497-499)</p> <p>“La tutora ha de estar al tanto de los problemas que cada alumno tiene en el aula, y coordinar tanto con los padres...” (517-521)</p> <p>“Hay veces que es importante que creamos en los alumnos...” (537-538)</p> <p>“... Vienen al centro y de alguna manera vienen buscando una orientación...” (546-547)</p> <p>“ Es nuestra obligación brindarles la oportunidad de que reflexionen en el sentido de que las cosas, los valores y la sociedad pueden ser según la hacemos las personas...” (550-552)</p>
	LUT	<p>“Caminar un poquito en el proceso de aprendizaje... a ver los que van mal...” (25-28)</p> <p>“Cuando tengo algo que decirle a todos le tengo que pedir tiempo a otro profesor...”(254-256)</p> <p>“...es una hora en la que los niños entran diciendo tutoría no hay que hacer nada...” (475-476)</p>	<p>“Lo que no puede sustituir las técnicas es la comunicación o el compromiso” (303-305)</p> <p>“Y es cierto que no tenemos medios, pero a veces la falta de medios se suple con imaginación y ganas de trabajar” (570-573)</p> <p>“Unas veces uno puede pensar que no sirve de nada lo que hace... es una labor muy lenta, pero necesaria” (575-578)</p>

COLABORACIÓN	AFO	“Para asignarme a mi un grupo que ni siquiera les doy clase entero, es decir, que no los conozco...” 282-284)	
	APR		
	AYU	<p>“Que se supiera como se ha trabajado con esos alumnos, qué tipo de cosas pueden necesitar ...” (369-371)</p> <p>“Tendrían que estar en coordinación los tutores de los años anteriores...” (372-373)</p> <p>“Cuando tengo algún problema acudo al orientador” (517-518)</p> <p>“Cuando percibamos alguna necesidad educativa especial de un alumno...nuestra misión es comunicarnos con el orientador... comunica con la profesora de educación especial...” (1219-1230)</p>	<p>“Pido ayuda al orientador o a la Jefatura de estudios” (27-30)</p> <p>“El orientador coordina y está para cuando el tutor le hace falta alguna consulta” (152-153)</p>
	FOT	<p>“Es una función que nos han largao a los profesores sin estar preparados para ello, eso está claro...” (279-282)</p> <p>“Cada uno actuamos un poco por intuición” (303)</p> <p>“... Un tecnólogo, o uno de historia o un psicólogo tienen idea de cómo integrar al niño, cada uno de una manera...”</p>	<p>“Lo que pasa es que muchas veces, el paso del tiempo, el contacto con los compañeros es lo que me ha ido enseñando” (162-164)</p>
	RET	<p>“Si el tutor está en contacto permanente con el resto de los compañeros que entran en la clase, es importante, pero la verdad es que la realidad es que luego cada uno que va a dar su asignatura...” (1023-1028)</p> <p>“Yo conozco las que le pongo yo a los niños que lo necesitan y lo están llevando, pero la verdad es que no conozco lo que le está poniendo el de matemáticas” (1035-1037)</p>	<p>“No hay nada reglado pero... el contacto es continuo” (40-41)</p> <p>“Sin comunicación el acto de enseñanza aprendizaje es algo que queda en el aire” (237-239)</p> <p>“La comunicación son las establecidas en las reuniones de la evaluación y entonces al margen de la evaluación no hay reuniones de equipo” (256-258)</p>
	TRD		

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		TUTORES	
NECESIDADES	ADI		
	CAP		
	CNE		
	DNE		
	DPA		
	NEA		
	NER	<p>“Siempre tenemos la vía abierta de comunicación...” (43-46)</p> <p>“Que en la ESO, están viniendo la cosa mal, los chavales vienen mal...”51-53)</p> <p>“Dentro de la clase tenemos dos niños de educación especial, con problemas de comportamiento” (111-113)</p> <p>“De problemas con asignaturas...” (139)</p> <p>“Qué problema han tenido esta semana” (454)</p> <p>“Un niño que no trabaja... la madre viene aquí...” (662-665)</p> <p>“¿Cuándo tenemos los tutores tiempo de que los alumnos comenten realmente sus problemas?” (1151-1153)</p> <p>“Hay una problemática gorda porque los niños se niegan a trabajar... al final es un descontrol lo que es la clase...” (1193-1194)</p>	<p>“Exponemos problemas que hayan podido surgir, o que vayan a surgir en la evaluación” (47-48)</p> <p>“Normalmente el tiempo se va más en hablar de resultados, también de causas de éxitos o fracasos pero no hay tiempo para tratar el día a día...” (266-268)</p> <p>“Hay que atender a las necesidades más urgentes que vamos teniendo en el aula, los problemas son muchos y lo importante es poder acercarse a las necesidades que plantean los alumnos” (489-494)</p> <p>“Que tomen conciencia de sus habilidades y de la importancia de desarrollarlas para poder crecer” (592-593)</p>
TNE	<p>“Intentamos ante cualquier problema en ese momento...” (47-48)</p> <p>“Uno de ellos bastante gordo... un niño que no sabe hablar apenas” (114-115)</p> <p>“Son cosas cotidianas. Las cosas más grandes... vamos resolviendo sobre la marcha” (436-437)</p> <p>“Orientarlos” (827)</p> <p>“... Que no quieren estudiar y que están ahí, porque van promocionando automáticamente, entonces se encuentra con un gran problema...” (1171-1174)</p>	<p>“En el grupo hay niños con n.e.e., tienen adaptaciones curriculares en determinadas materias, tienen su profesora de apoyo...” (71-73)</p> <p>“En el grupo de apoyo hay niños de otros cursos, que no solamente de mi grupo” (79-81)</p>	

PLANIFICACIÓN	TRD	“Queda ya al margen de cada uno...se perfectamente los niños que necesitan una actividad de refuerzo... no conozco lo que le esta poniendo el de matemáticas” (1029-1037)	
	TRP		
	PLT	“Sobre aspectos generales o sobre necesidades que generalmente se detectan” (891) “La improvisación no va bien, hace falta una sistematización, unos objetivos a conseguir, una evaluación...” (743) “... nos dan una programación, y dime tú a mí como podemos planificar...” (1146)	“... lo mismo el orientador nos planifica las tareas para esa semana...” (43-44); “Es básica la comunicación y un método para conseguirlo puede ser la planificación” (241); ... lo que si está claro es que en la mente de cada profesor tiene que estar... ese factor de la comunicación” (250)
	PLC	“... en el proyecto curricular de centro tenía que estar, que no está consolidado la acción tutorial...” (1040)	
DESARROLLO	DET	“Orientar, ... que querían hacer el que quería ir al ciclo medio...”(816) “Mi curso en concreto bastante desinterés por parte de la familia”(913)	“Objetivos fundamentales de valores” (199); “ Se produce una desconexión entre el centro, profesores y padres” (335);
	TAT	“Hacerla más seria, porque el montón de chavales que se nos escapan...” (64) “Cada curso tiene unas necesidades distintas...” (328) “La relación con la familia es fundamental “ (1007) “El tiempo que tenemos los tutores con los chicos, ... es muy limitado” (1141) “Orientación,... relación con los padres, ... transmitir al resto de los compañeros como van los niños” (1276-1279)	“Ocupa mucho tiempo...(18); “en problema de estudios, personales, relación con sus compañeros, con profesores, un poco hacer de intermediario” (368); “ Lo importante es empezar a trabajar y tratar de engancharlos en actividades, ... ello permite que se impliquen en las tareas y a partir de ese momento empieza a participar y se interesa por los temas” (507)
	ACI	“La recogida de las notas...” (507) “...Cuando un tutor detecta problemas en un niño...el tema de la colaboración con la familia...” (1008-1017)	“En cuanto a su comportamiento, ... sus problemas ... que inciden en su comportamiento...”(90); “...esa guía que yo intento darle ...” (126)
	ACG	“En esta clase yo llevo encuestas preparadas doy una encuesta y la debatimos” (133) “Depende del curso”... (269) “De qué queréis hablar” (547) “Tratar de integrar y descubrir los problemas que pueden tener” (977)	“El ambiente de clase, es un ambiente, en que los niños van mucho a lo suyo...”(109) “La tutoría le dedico la hora pero no dejo pasar ciertas cosas hasta que llegue la hora...” 392); “Poco a poco y con el trabajo y la colaboración de todos los alumnos hemos confeccionado todas las láminas que ves puestas” (588)
CAMBIOS	CTU	“Algún tipo de documento... que fuera pasando después a los tutores posteriormente” (76-79) “A los niños ... el año que llegan debían hacerse un estudio un poco más exhaustivo conocer cuales son sus características...” (1064)	“Las reuniones que hay son del orientador con los tutores de curso pero no de equipo docente...” (259); “Los grupos no están motivados, hay falta de medios...” (504)

Tabla nº 27. Resumen metacódigos entrevistas tutores.

Explicación de la tabla nº 27.

Centro Uno.

- En cuanto a la ORG. CENTRO, (con relación a la tutoría):

Según la opinión de los tutores se encuentran varias dificultades derivadas de la organización del centro para la acción tutorial. Éstos indican que el número de niños que tienen que atender en pocas horas es muy numeroso, lo que hace que la labor sea a veces imposible de llevar a cabo. (100-112).

- Con relación a la TUTORIA, (Opinión sobre la tutoría):

Algunos tutores opinan que la tutoría debe servir al alumno como medio de orientación (10-14).

La figura del tutor es la más cercana al alumno (382).

La consideran un elemento importante para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje (596).

Valdría la pena potenciar su desarrollo, creen que queda desdibujada en el P.A.T.(1045).

Creen que paso a paso debiera ir haciéndose más adecuado al ambiente social (1045-1047).

No comprenden bien las atribuciones y la forma de ponerlas en práctica (1105-1311).

Comprender que es lo que va mal en el proceso de aprendizaje (25-28). Los niños no tienen conciencia de qué es lo que tienen que hacer en la hora dedicada a la tutoría (475-476), y cuando **hay que** hacer algo urgente e importante hay que pedir una hora a otro profesor (254-256).

- Con relación a La COLABORACIÓN:

Algunos tutores se encuentran con grupos de alumnos a los que ni tan siquiera le dan clase, ... no les conozco (282-284).

Demandan comunicación con los tutores que han tenido a los alumnos en años anteriores. (372-373).

Cuando el tutor encuentra algún problema en la tutoría acude al Orientador (517-518).

Ante las necesidades educativas especiales acude al Orientador (1219). Algunas de las opiniones indican que el tutor no se encuentra preparado para la función que se le asigna (280-282).

Actuamos la mayoría de las veces por intuición (303).

El tutor debe estar en contacto con el resto de los compañeros (docentes), pero la realidad es que cada uno va a dar su asignatura (1023-1028).

Yo conozco lo que le pongo yo a los niños ... no conozco lo que le está poniendo el otro. (1035-1037).

- En cuanto a las NECESIDADES:

En la ESO, las cosas están viniendo mal, los chavales vienen mal (51-53).

Dentro de la clase tenemos niños de educación especial, con problemas de comportamiento, (111-113); Problemas con asignaturas (139).

Hay una problemática gorda, los niños se niegan a trabajar... al final es un descontrol lo que es la clase...” (1193-1194).

Pregunta un tutor ¿Cuándo tenemos realmente tiempo los tutores de que los alumnos comenten sus problemas? (1151-1153).

En cuanto a la temporalidad de las necesidades, los datos que obtenemos reflejan que la mayoría de las necesidades que se atienden son de tipo inmediato (47-48): que las cosas más grandes... “vamos resolviendo sobre la marcha” (436-437).

Un grave problema son los niños que no quieren estudiar y que están ahí, porque van promocionando automáticamente, ...(1171-1174).

- En cuanto a la PLANIFICACIÓN:

Los tutores consideran que el profesor tiene el trabajo desdoblado, y ha de repartirse entre multitud de reuniones que le ocasiona tener que estar para el mismo tema en varios sitios, tutoría, clase, equipo educativo (213-219).

Dicen que el tutor debe coordinar la planificación (170).

Encuentran que en la práctica las programaciones no sirven para mucho dado que deben atender los problemas diarios (21-26).

Acusan a la administración de ser demasiados exigentes en el ámbito administrativo con las adaptaciones curriculares (282-2825).

- En cuanto al DESARROLLO (De la acción tutorial):

Al contemplar la función de los padres, consideran que estos deben implicarse en la educación de sus hijos pues de lo contrario están obligando al tutor a inhibirse en los temas concernientes al alumno (66).

La familia carece de recursos para atender a sus hijos, no saben qué hacer con ellos (453).

El trato a los alumnos se pretende individualizado pero hay veces que no hay forma de localizar a los padres cuando tenemos un problema con los alumnos (63).

- En cuanto al CAMBIO:

Los profesores tienen que desarrollar su labor con los alumnos de la clase ordinaria... y, además, han de dedicarse a las adaptaciones curriculares (144).

Se quejan de la pérdida de calidad, porque los alumnos tienen que estar hasta los 16 años de forma obligatoria (472).

Centro DOS.

- En la ORG. CENTRO (*organización para la tutoría*):

Consideran que es el Orientador el que está cuando hace falta alguna consulta al tutor (152-154).

Tienen la seguridad de que el trabajo repercute positivamente (538-540).

- En cuanto a la TUTORIA (Concepto de tutoría):

Sus funciones las consideran como algo innato en la profesión de enseñante (12-15).

Como algo fundamental, de lo que depende el proceso de enseñanza aprendizaje (178-183).

Como una actividad intrínseca entre profesor y alumno (211-212).

Es necesario que sea orientación porque los alumnos están desorientados, y de falta de ideas para trabajar y participar en su propia experiencia (479-499).

La tutora ha de estar al tanto de los problemas de cada alumno, individualmente y en el aula(517-521).

Como obligación de ofrecer la posibilidad de que reflexionen en los valores, la sociedad... (550-552).

Es necesario que exista comunicación y compromiso (303-305).

La falta de medios se puede suplir con imaginación y ganar de trabajar (570-573).

Es una labor muy lenta, pero necesaria (575-578).

- En cuanto a la COLABORACIÓN:

El Orientador coordina y ayuda al tutor en las consultas (152-153)

Muchas veces el paso del tiempo y el contacto con los compañeros es lo que me ha ido enseñando (162-164).

No hay nada reglado pero el contacto es continuo (40-41).

La comunicaciones son las establecidas en las reuniones de evaluación...(256-258).

- En cuanto a las NECESIDADES:

El tutor expone que los problemas que se tratan en la evaluación son más de resultados y causas del fracaso (47-48); queda poco tiempo para tratar el día a día (266-268).

Los problemas son muchos y hay que ir atendiendo a las necesidades más urgentes. (489).

Existen niños con n.e.e. que tienen adaptaciones curriculares, en determinadas materias tienen profesor de apoyo... (71-73).

Los grupos de apoyo están integrados por alumnos de varios cursos (79-81).

- Con relación a la PLANIFICACIÓN:

La acción tutorial requiere que los tutores se reúnan, se coordinen y lleven a cabo un programa común, requiere que los tutores tengan tiempo y espacio para planificar esa acción (39-43).

... Y periódicamente se va retomando... y eso es lo que determina si a un alumno hay que hacerle una adaptación curricular... (126).

- En cuanto al DESARROLLO:

Aparte del tiempo que dedican a los alumnos, entienden como necesario un espacio de tiempo para atender a las familias y para trabajar con ellas.

En cuanto al CAMBIO:

Por una parte una de las dificultades es que los tutores cambian prácticamente todos los años(141).

No existe un plan sistemático para formar a los tutores, simplemente se les dota de cursos de orientación, de materiales, de documentación (144-148).

6.2.1.1.2 Resultados del Análisis de las entrevistas en Centros Uno y dos "ORIENTADORES"

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		ORIENTADORES	
ORG. CENTRO	ORA		
	ORC	<p>“La tutoría sobre todo en secundaria se ve como una especie que digamos no de castigo pero una cosa desagradable que le ha tocao...” (39-41)</p> <p>“Bueno, eso también quizás es por... creo que es una reacción a esta ley ...” (98-99)</p> <p>“Todos los veteranos tienen jefatura de Departamento...” (247)</p> <p>“El tema de la acción tutorial tu coge la ley y en el papel y queda muy bonito pero que luego el problema del día a día...”(298-299)</p> <p>“En secundaria el tiempo está más limitado, son horas concretas”(413)</p>	<p>“El tutor es el eslabón, digamos que el niño como niño y como persona con la oferta de calidad del centro” (26-29)</p> <p>“Pues yo periódicamente hago una revisión de todas las tutorías” (109-110).</p>
	ORG		
TUTORÍA	ALA		
	COT	<p>“El papel del tutor en este momento quizá peor que en otros momentos anteriores, por el tema de la conflictividad del alumnado...” (7-11)</p>	<p>“El tutor es el orientador del alumno y en este sentido tiene que desempeñar funciones de orientación personal, orientación académica y orientación social, etc. “ (16-19)</p>
	LUT	<p>“El papel del tutor es importante porque es el que debe coordinar toda la información que hay entre el centro y la familia...” (10-14)</p> <p>“El tutor es el que tiene que coordinar toda las detecciones de las n.e.e.” (309-311)</p>	<p>“El niño cuando aprende, aprende en grupo, aprende con una coordinación aprende con una problemática. Etc... me parece que el tutor es el eslabón...” (22-26)</p>

COLABORACIÓN	AFO	“Poca formación de psicopedagogía...el que se vaya a dedicar a la enseñanza debe hacer un CAP, pero en condiciones,... los que ya están que aprovechen los cursos de reciclajes...(425-430)	“Esta reunión que te digo, sirve como elementos de formación en el sentido de que se le da una orientación, se le da material...” (137-139)
	APR		
	AYU	“N.e.e. que haya en los alumnos es el que tiene que recibir la información y trasladarla también aquí al Departamento de Orientación...” (311-313) “Si las necesidades son muy grandes hay que comunicarlas al tutor y todo el equipo educativo es el que propone hacer una adaptación curricular...” (334-337)	“...Los tutores en el momento que observa un indicio solicitan que el departamento de orientación explore la situación, o estudie la situación...” (90-93)
	FOT	“En secundaria se busca al mejor ingeniero, pero no al mejor profesor ...” (83-85) “Los tutores no tienen formación, y muchas veces depende de la voluntad y de lo a gusto que esté trabajando el personal...” (422-425)	“La formación del tutor, es autodidacta, o sea, que nade ha formado a los tutores para ser tutores, ... “(135-137)
	RET	“El profesor rellena un impreso... que detecta alguna n.e.e. de algún alumno, lo comunique al tutor, ...” (318-321)	“De todas las tutorías me cojo la lista de los alumnos y hago una revisión... siempre tengo una lista ahí de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con dificultades de aprendizaje, alumno... “ (110-123).
	TRD	“...Puede tener hasta tres alumnos con adaptaciones curriculares en las clases, tu me dirás a mí sí el profesor... “160-162) “El tema es que han trasladado la filosofía de primaria a secundaria pero no han trasladado la forma de trabajo del profesorado...” (217-218) “... Y es que te pones a hacer una adaptación curricular como dice la normativa pues te puedes llevar un curso entero... y el año que viene pues este tutor no esta...”(226-228)	

NECESIDADES	ADI		
	CAP		
	CNE		
	DNE		
	DPA		
	NEA		
	NER	<p>“El papel del tutor pues muchas veces se está perdiendo un poco lo que realmente marca la ley debido a que tiene que estar atendiendo constantemente problemas de disciplina...” (16-19)</p> <p>“Con n.e.e. no lo quieren, te lo digo claramente, de hecho nosotros hemos tenido que reestructurar un poco el aula de integración, porque realmente los alumnos con n.e.e. necesitan una cierta atención para ellos solos... con 28 o 29 en la clase... ya tiene el conflicto...” (116-122)</p> <p>“no está previsto que un niño insulte a un profesor, que un niño se cachondee...” (304-306)</p> <p>“un alumno extranjero puede ser muy inteligente y realmente yo tampoco lo catalogaría como de integración, sino que sería un alumno de n.e.e. en el tema de idioma...” (374-381)</p> <p>“Las n.e.e. pueden venir por deficiencias físicas o psíquicas, debido a un mal ambiente familiar, ... mala escolarización... (380-383)</p>	<p>“El tutor, siempre observa indicios,... y entonces esos indicios son comentados en las reuniones...” (83-90)</p>
	TNE	<p>“Alumnos de integración, que son de integración, quitarlos dentro de lo posible de las aulas ordinarias” (129-133)</p> <p>Otras necesidades educativas como puede ser una mala escolarización o alguna pequeña deficiencia ... se hacen adaptaciones curriculares y está en su aula” (365-368)</p>	

PLANIFICACIÓN	TRD	“Si este profesor tiene que irse a la tutoría para hacer la evaluación, las adaptaciones... reunión equipo educativo, es que pertenece a tanto sitio...”(213-219)	
	TRP		
	PLT	“El tutor es el que tiene que coordinar la elaboración” (170)	“...con la orientación personal... todo esto ya requiere que los tutores, como tutores se reúnan, se coordinen, y lleven a cabo un programa común, requiere que los tutores tengan tiempo y espacio para planificar esa acción” (39-43)
	PLC	“Se ve que la mayoría de la programación no ha servido de mucho porque al final el tutor se centra fundamentalmente en ir atajando los problemas” (21-26) “La Junta se queja de que hay pocas adaptaciones, y es que ellos han puesto el nivel tal altísimo”(282-285)	“... y periódicamente se va retomando, ... y eso es lo que determino si a un alumno hay que hacerle una adaptación curricular, si a un alumno hay que integrarlo en el aula de apoyo, si hay que crear un grupo de apoyo...”(126)
DESARROLLO	DET		“Requiere que los tutores tengan espacio y tengan tiempo para atender a las familias, para trabajar con las familias” (44-46)
	TAT	“El desarrollo de la acción tutorial pues depende mucho de los padres” (49) “... El tutor de inhibe un poco de asunto” (66) “El problema de la familia es que ni ella misma sabe que hacer con los chavales” (453)	
	ACI	“No hay forma de localizar a los padres” (63)	
	ACG		
CAMBIOS	CTU	“Tampoco hay una planificación ... tienen su hora, tienen su trabajo, tienen sus montones de exámenes que corregir” (144); “al interino le dices: oye tienes que hacer una adaptación curricular...”(249); “Es un problema social... porque la perdida de calidad es espantosa, tienen que estar hasta los 16, están como amarraos” (472)	“Los tutores no son los mismos todos los años...” (141): “...No se hace nada sistemático para formar a los tutores, simplemente se les dota de cursos de orientación, de materiales, de documentación” (144-148)

Tabla nº 28. Resumen metacódigos entrevistas orientadores.

Explicación de la tabla nº. 28.

Centro UNO:

- En cuanto a la ORG. CENTRO, (con relación a la tutoría):

En opinión del orientador la tutoría en secundaria es una especie de castigo o algo desagradable que le ha tocao (39-41)

Todos los veteranos tienen jefatura de departamento (247).

La tutoría queda muy bien en la ley, en el papel pero luego el día a ida (298-299).

En secundaria el tiempo está más limitado, son horas concretas (413).

Con relación a la TUTORIA, (Opinión sobre la tutoría):

El papel del tutor en este momento es quizá peor que en otros momentos anteriores, por la conflictividad de los alumnos (7).

El tutor debe coordinar toda la información entre el centro y la familia (10-14).

El tutor debe coordinar todas las detecciones de n.e.e.(309-311).

Con relación a La COLABORACIÓN:

En parte encuentra la carencia de formación específica del tutor en psicopedagogía (425-430). En secundaria se buscan especialistas en las distintas materias, pero no se tiene en cuenta la formación pedagógica (83-85); los tutores no tienen formación específica y dependen en la mayoría

de las veces de su buena voluntad (422-425).

El tutor debe coordinar su trabajo con el resto de los profesores, que cuando encuentran un alumno-a con n.e.e. rellenan un impreso... y lo comunican al tutor... (318-321).

El trabajo del docente es muy laborioso, puede tener hasta tres alumnos con adaptaciones curriculares en la clase. ((160-162).

Hacer una adaptación curricular como dice la normativa te puede llevar un curso (226-228).

- Con relación a las NECESIDADES:

El papel del tutor se está perdiendo un poco de lo que realmente marca la ley, debido a que tiene que estar atendiendo constantemente problemas de disciplina. (16-19)

Alumno de integración, que son de integración, quitarlos dentro de lo posible de las aulas ordinarias (129-133)

- Con relación a la PLANIFICACIÓN:

Este profesor tiene que irse a la tutoría para hacer la evaluación, las adaptaciones, reunión de equipo educativo, es que pertenece a tanto sitio (213)

El tutor es el que tiene que coordinar la elaboración (170)

- Con relación al DESARROLLO:

El desarrollo de la acción tutorial pues, depende mucho de los padres (49)

Con relación al CAMBIO:

Al interino le dices "oye que tienes que hacer una adaptación curricular" (249)

Centro DOS:

- Con relación a la ORG. CENTRO (*organización para la tutoría*):

El tutor es el eslabón, del alumno con la oferta de calidad del centro (26-29).

Yo periódicamente hago una revisión de todas las tutorías(109-110).

- Con relación a la TUTORIA (Concepto de tutoría):

El tutor es el orientador del alumno y en este sentido tiene que desempeñar funciones de orientación personal, académica y social (16-19).

El niño aprende en grupo... me parece que el tutor es el eslabón (22-26).

- Con relación a la COLABORACIÓN:

En la reunión que te digo, sirve como elemento de formación en el sentido de que se le da una orientación, se le da material (137-139).

Los tutores en el momento que observa un indicio solicitan que el

departamento de orientación explore la situación (90-93).

La formación del tutor es autodidacta, o sea, que nadie ha formado a los tutores para ser tutores (135-137).

- Con relación a las NECESIDADES:

El tutor observa indicios... y entonces esos indicios son comentados en las reuniones (83-90)

- Con relación a la PLANIFICACIÓN

La orientación requiere que los tutores tengan tiempo y espacio para planificar esa acción (39-43).

Periódicamente se va retomando... eso es lo que determina la decisión con respecto al alumno de integración (126).

- Con relación al DESARROLLO:

Requiere que los tutores tengan espacio y tiempo para atender a las familias y para trabajar con ellas (44-46).

- Con relación al CAMBIO:

El cambio de los tutores anualmente dificulta su labor (141).

No se hace nada sistemático para formar a los tutores (144-148).

6.2.1.1.3 Resultados del análisis de las entrevistas en los Centros Uno y Dos, "PROFESORES DE APOYO".

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		PROFESORES DE APOYO	
ORG. CENTRO	ORA	<p>“Me encontré con un grupo bastante grande de alumnos que tenía que atender” (77-78)</p> <p>“Vienen conmigo casi todo el día” (131)</p> <p>“Se ha convertido prácticamente en un aula cerrada” (275-276)</p>	<p>“... y el apoyo retire todo lo que es diverso, todo lo que es diferente...” (28-29)</p> <p>“El aula de integración tienen que ser mucho más grande” (316-317)</p>
	ORC		
	ORG	<p>“Hay veces que estoy de guardia, tengo que sustituir a un compañero, y mis alumnos tienen que estar trabajando conmigo” (357-359).”</p>	
TUTORÍA	ALA	<p>“Niños con retraso grande de aprendizaje, pero eran niños de... ni minusvalías ni físicas, ni psíquicas...” 68-70)</p> <p>“Prácticamente es un aula cerrada, ... al quedarme yo con cinco alumnos, que eran unos alumnos con bastante problemas, y apenas van al aula ordinaria...” (276-279)</p>	<p>“El problema es que se quiere cargar sobre el apoyo lo que es responsabilidad de los tutores...” (19-21)</p>
	COT		
	LUT		

COLABORACIÓN	AFO		“La experiencia a la larga del profesor es a través de la observación de lo que hacen sus compañeros...” (434-438)
	APR	“Una adaptación que podía ir más bien con el tutor, bueno, con el tutor o con cada especialista que entraba en el aula” (109-111)	“Yo conecto... el tutor y el profesor de aula trabaja en las sesiones de evaluación, es donde una vez que han transcurrido un par de meses...” (375-377)
	AYT		
	FOT	“la formación, la práctica es muy importante, el profesional no está acostumbrado a eso, y mucho menos en secundaria...” (249-251)	“Mucha confusión en el sentido de que realmente hay mucho miedo” (160-161) “La formación tampoco es tan útil como la disposición...” (408-409)
	RET		
	TRD	“Llevan un nivel de 3º de ESO,... con un trabajo adaptado, con otro tipo de tratamiento pero podría llevarse a cabo en el aula ordinaria...” (116-118)	“... Van sobre su zona de desarrollo potenciar trabajando, es decir, aquí estoy, esto sé pero... fuera totalmente de su aula” (125-127) “Hay en todos sitios, de un poco de miedo de una situación nuevo. Ha cambiado la realidad social...es muy importante delimitar cuales son los límites de la integración” (264-269)
NECESIDADES	ADI	“Aquí se ve todavía más próximo el desfase que tienen la mayoría de los alumnos nuestros” (35-36)	
	CAP	“Adaptaciones significativas” (53) “Trastornos de aprendizaje... deficiencias... “ (53-57) “Nos encontramos con casos ... que es muy difícil... que el niño alcance los objetivos de aula...”(161-163)	
	CNE		
	DNE		
	DPA		
	NEA		
	NER		
	TNE		
PLANIFICACIÓN	TRP	“Se aborda sobre la marcha, se tiene en cuenta nº de alumnos con necesidades...” (318); no sería cuestión de más reuniones sino de tener criterios más o menos comunes” (335)	“Hay profesores que se niegan, es decir, un profesor de lo que sea, ... que es incapaz de adaptar su asignatura...a un alumno” (74); “Entender la integración como teóricamente se ha de entender, donde cada profesor se conciencia de que ha de tener en la clase uno o dos niños que tiene que hacerle una adaptación...” (86)
	PLT		
	PLC		

DESA- RROLLO	DET		
	TAT		
	ACI		
	ACG		
CAMBIOS	CTU		

Tabla n° 29. Resumen metacódigos entrevistas profesores de apoyo.

Explicación de la tabla nº. 29.

Centro UNO.

- Con relación a la ORG. CENTRO, (con relación a la tutoría):

Me encontré con un grupo bastante grande de alumnos que tenía que atender (77-78); vienen conmigo casi todo el día (131); se ha convertido prácticamente en un aula cerrada.

Hay veces que estoy de guardia, ... y mis alumnos tienen que estar trabajando conmigo (357-359).

- Con relación a la TUTORIA, (Opinión sobre la tutoría):

Niños con retraso grande de aprendizaje, ... sin minusvalías (68-70). Me quedé con cinco alumnos que tienen bastantes problemas, apenas van al aula ordinaria (276-279).

- Con relación a La COLABORACIÓN:

Una adaptación que podía ir más bien con el tutor, bueno, con el tutor o con cada especialista (109-111).

La formación, la práctica es muy importante, el profesional no está acostumbrado y mucho menos en secundaria (249-251).

Llevan un nivel de 3º de ESO... podría llevarse a cabo en el aula ordinaria (116-118).

- Con relación a las NECESIDADES:

Se ve todavía más próximo el desfase que tienen la mayoría de los alumnos nuestros (35-36).

Adaptaciones significativas (53)

Trastornos de aprendizaje... (53-57)

Hay casos en los que es muy difícil que el niño alcance los objetivos de aula (161).

- Con relación a la PLANIFICACIÓN:

Se aborda sobre la marcha, se tiene en cuenta el número de alumnos con necesidades (318).

No es cuestión de más reuniones sino de tener criterios más o menos comunes (335).

- Con relación al DESARROLLO:

No se pronuncian.

- Con relación al CAMBIO:

No se pronuncian.

Centro DOS.

- Con relación a la ORG. CENTRO, (con relación a la tutoría):

El apoyo retire todo lo que es diverso, todo lo que es diferente. (28-29).

El aula de integración tiene que ser mucho más grande (316-317).

- Con relación a la TUTORIA, (Opinión sobre la tutoría):

El problema es que se quiere cargar sobre el apoyo lo que es responsabilidad de los tutores (19-21).

- Con relación a La COLABORACIÓN:

La experiencia del profesor a través de la observación de lo que hacen sus compañeros (434-438).

El tutor y el profesor de apoyo trabaja en las sesiones de evaluación... (375).

Mucha confusión en el sentido de que hay mucho miedo (160); la formación tampoco es tal útil como la disposición (408).

Hay un poco de miedo, ha cambiado la realidad social... es muy importante delimitar cuales son los límites de la integración (264-269).

- Con relación a las NECESIDADES:

No se pronuncia.

- Con relación a la PLANIFICACIÓN:

Hay profesores que se niegan, es decir, un profesor de lo que sea... que es incapaz de adaptar su asignatura a un alumno (74).

Entender la integración como teóricamente se ha de entender, donde cada profesor se conciente de que ha de tener en la clase uno o dos niños que tiene que hacerle una adaptación (86).

- Con relación al DESARROLLO:

No se pronuncia.

- Con relación al CAMBIO:

No se pronuncia.

6.2.1.1.4 Resultados del Análisis de las Entrevistas en los centros Uno y dos.
"ALUMNOS".

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		ALUMNOS	
OPINIÓN TUTORÍA	PERS	<ul style="list-style-type: none"> - Debe interesarse por los alumnos (8) - Yo he tenido tutores que se han interesado más, depende de la persona. (10-20) - Prefiero tenerlo como amigo (64) 	<ul style="list-style-type: none"> - No son todos iguales y claro esa responsabilidad es del tutor. (12). - Con uno que té de confianza le cuentas la vida personal (132). - El tutor suele escucharte y ayudarte a encontrar soluciones a los problemas (64-67).
	CUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Hay maestros que son mas abiertos, otros mas cerrados (11-12) - En vez de llegar mandando e imponiendo, llegar siendo amigo (95). - Hay que destacar la confianza que te transmite ((364-365) 	<ul style="list-style-type: none"> - Es que orienta en todo (116) - Nos gusta que sea simpática, que se pueda hablar con ella (241-242). - Que fuese agradable (254). - Que fuera simpático, que escuche los problemas de la clase (401-404).
	FUNC	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor debe interesarse por sus alumnos. (18). - Necesitamos que nos oriente de las distintas ramas que hay. (201) - Encargarse de los alumnos y de sus problemas (263). - El tutor es un maestro que se encarga de nosotros mientras estamos en el colegio (283). - Creo que es el profesor más cercano a nosotros (339). - Tiene que escuchar los problemas (462). 	<ul style="list-style-type: none"> - Es la persona que tiene la responsabilidad del grupo (9). - se preocupa pos los alumnos y sus problemas (21-22). - El tutor no nos conoce por los datos, nos conoce por la relación (143-147). - Es el que está más cerca de nosotros (101-102). - El tutor es el que llama a los padres y el que informa al resto de los profesores (47-49).

NECESIDADES	NECC	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas con alguna asignatura (59) - Este año tampoco tenemos muchos problemas...(140). - Orientarnos sobre la droga... el alcohol (270). - Si una persona o un profesor nos hace algo que nos parece injusto, se lo comentamos al tutor... (369-375). - En la clase, de limpieza, de disciplina... (465). - Los exámenes (507). - problemas con otro compañero (573). - El problema esencial es que la gente no se calla en clase (626). 	<ul style="list-style-type: none"> - Si pasa algo con un profesor, en la clase (63). - Para resolver las dudas que tenemos (256). - Los problemas de disciplina(291). - Con el resto de los profesores para los exámenes ((332).
	NECA	<ul style="list-style-type: none"> - En la edad que tenemos se suelen tener más problemas. (79-80). - Hay hora para problemas personales en la tutoría pero nadie la utiliza (144-145). - Los alumnos que van mal, el por qué van mal (162). - Creo que hay muchos alumnos que van mal, que no estudian (179). - Creo que se le puede echar una mano al que quisiera y no pudiera (183-184). - Este año le pedí ayuda al tutor para estudiar(300). - Yo tengo un problema que no tengo motivación para estudiar. (622). 	<ul style="list-style-type: none"> - Si ve que un alumno no va bien pues se tiene que preocupar para saber que es lo que le pasa. (38-40). - Le digo las cosas que nos pasan (324). - Si hay algún problema grave viene y habla con mi madre(221).
	ASPN	<ul style="list-style-type: none"> - Por como van los alumnos, por como van en los estudios, en por qué fallan (19-20). - En el aspecto académico (53). - Orientación profesional (76). - Que nos dé métodos para estudiar (286). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos orienta si tenemos un problema con el estudio (23). - En que nos portemos bien. (36). - El tutor media si hay algún problema con otro profesor (52). - Trabajar en grupo (174). - Nos ayuda en los problemas que tenemos para estudiar (215). - En temas de disciplina (336).

ACTIVIDADES	INTR	<ul style="list-style-type: none"> - La relación con otros profesores(101). - Problemas personales (66). - Problemas al entrar en el instituto (111). - Los partes que se nos ponen ((266). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando pasa algo en la clase (19). - En los problemas con los profesores (56). - El comportamiento y el orden en la clase (60-75). - A veces hago actividades de otras asignaturas ((267). - Unos grupos hacen unas cosas y otros otras (371).
	PREV	<ul style="list-style-type: none"> - Como clases de orientación profesional ((131) - Los que quieren estudiar podrían estudiar si los que molestan cambiaran (697). 	No hay datos
	ACPR	<ul style="list-style-type: none"> - Tomamos el libro y planteamos un tema y un debate (159) - Un periódico (414) - Un cuadernillo de tutorías (588). - Apoyo al estudio, (588). - Preparar la evaluación (539). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos da material para hacer actividades de cómo estudiar, de cómo comportarnos (87) - Un periódico. (153)
VALORACIÓN	CAMB	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor tendría que preguntar a los alumnos (153). - Por lo menos hacer algo en la clase de tutoría (176). - Clases de orientación en los primeros cursos (195). - Hablar de los problemas de la clase (548). - Orientar a los padres(323). 	<ul style="list-style-type: none"> - Para hablar de la clase (381). - Que fuese a modo de juego (395). - Que el tutor nos eche cuentas cuando algún compañero moleste (398). - Tratar lo que se tiene que mejorar en la clase (380).
	VALO	<ul style="list-style-type: none"> - Darnos métodos para estudiar (276). - Debe conocer a los alumnos y aconsejarlos (321). 	<ul style="list-style-type: none"> - La tutoría no está evaluada, quizás por eso le prestamos menos atención (275). - La tutoría es una hora libre (377). - Hay muchas actividades, y deben orientarnos de acuerdo con nuestra personalidad (406).

Tabla nº 30. Resumen metacódigos entrevistas alumnos.

Explicación de la tabla nº. 30.

Centro UNO

- Con relación a OPINIÓN TUTORIA:

El tutor debe interesarse por los alumnos (8), Depende mucho de la persona (10-20).

Deben llegar al alumno siendo amigo (95), hay que destacar la confianza que trasmite (364).

El tutor debe encargarse de sus alumnos (18) es el maestro que se encarga de nosotros mientras estamos en el colegio (283), debe tener en cuenta nuestros problemas (462).

- Con relación a NECESIDADES:

Problemas con otras asignaturas (59), orientarnos sobre la droga, el alcohol (270), disciplina y limpieza y orden en la clase (465), problemas con los exámenes (507), problemas de convivencia (573).

En la edad que tenemos se suelen tener muchos problemas (79-80), problemas personales (144), la motivación (622), echar una mano al que quiere y no puede estudiar (183).

Ver cómo van los alumnos, por qué no estudian, por qué fallan (19-20), orientarnos profesionalmente (76), Que nos den técnicas para estudiar (286).

- Con relación a ACTIVIDADES:

De la relación que tenemos con otros profesores (101), de problemas personales (66), de los partes que nos ponen los tutores (266).

Las clases de orientación profesional (131).

Tomamos el libro y planteamos un tema y un debate(159), un periódico (414), Preparar la evaluación (539).

- Con relación a la VALORACIÓN:

El tutor debe preguntar a los alumnos sobre las actividades (153), por lo menos hacer algo de provecho en las clases de tutoría (176), Clases de orientación en los primeros cursos (195), Hablar de los problemas de la clase (548), orientar a los padres (323).

Que nos ofrezcan métodos para aprender a estudiar (276), El tutor debe conocer a los alumnos y aconsejarlos.

Centro DOS.

- Con relación a OPINIÓN TUTORIA:

No son todos los tutores iguales, y claro esa responsabilidad es del tutor (12), con un tutor que té de confianza le cuentas la vida personal (132), El tutor suele escucharte y ayudarte a encontrar soluciones a los problemas (64).

El tutor orienta en todo (116), nos gusta que la tutora sea simpática, que se pueda hablar con ella (241), deben ser agradables y simpáticos (254,

401).

Es la persona que tiene la responsabilidad del grupo (9), se preocupa por los alumnos y los problemas (21). El tutor no nos conoce por los datos, nos conoce por la relación que tiene con nosotros (143), es el profesor que está más cerca de nosotros (101), es el que llama e informa a los padres y al resto de los profesores (47).

- Con relación a NECESIDADES:

Si pasa algo con un profesor en la clase (63), Para resolver las dudas que tenemos (256), para los problemas de disciplina (291).

Si ve que un alumno no va bien pues tiene que preocuparse para saber qué es lo que le pasa (38-40), le cuento las cosas que me pasan (324).

Nos orienta con el estudio (23), en que nos portemos bien (36), para aprender a trabajar en grupo(174), nos ayuda en los problemas con los profesores (215), en los problemas de disciplina (336).

- Con relación a las ACTIVIDADES:

Cuando pasa algo en clase (19), problemas con los profesores (56), comportamiento y orden en la clase (60), a veces hago actividades de otras asignaturas (267). Unos grupos hacen una cosa y otros otra (371).

Nos da material para hacer actividades de cómo estudiar, de cómo comportarnos (87), Un periódico (153).

- Con relación a VALORACIÓN:

Para hablar de las cosas de la clase (381), que fuese como un juego (395), que el tutor nos atienda, nos eche cuentas (398), tratar lo que se tiene que mejorar en la clase (380).

La tutoría no está evaluada, quizás por eso le prestamos menos atención (275), la tutoría es al fin una hora libre (377), hay muchas actividades, y deben orientarnos de acuerdo con nuestra personalidad (406).

6.2.1.2. Resultados de la Codificación valorativa de las Entrevistas:

En la codificación valorativa se han adoptado dos pasos de codificación. Este tipo de codificación es propia para encontrar el sentido del discurso que ofrecen los hablantes.

Para este fin, la información que previamente había sido codificada con carácter descriptivo o temático se vuelve a codificar en función del significado del contenido.

Para ello realizamos con carácter valorativo dos nuevos pasos de codificación:

- Un primer paso, para el cual nos basamos en la propuesta de Guba y Lincoln (1982), en la que se diferencian distintos niveles para el análisis de un contenido. Para nuestro análisis establecemos los siguientes niveles:

Descripción,
Valores,
Opiniones,
Conocimiento y
Problema.

- Considerados dichos niveles y una vez codificada la información con los criterios correspondientes a ellos. Estos niveles fueron sometidos a una nueva codificación en la que se establece subcódigos, por medio de programa AQUAD y con el fin de obtener información precisa sobre aspectos los niveles anteriormente considerados.

Los resultados obtenidos de la codificación valorativa los presentamos para los centros uno y dos. En la presentación distinguimos la información según los hablantes: Tutores, Orientadores, Profesores de apoyo y Alumnos.

6.2.1.2.1. Resultado del Análisis valorativo de Entrevistas Centro Uno.

"TUTORES":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

Según los tutores la organización del centro, es inadecuada (42-48), para su labor de coordinación y esta viene a ser espontánea (34-39). El horario no se adapta a las necesidades (294) y en la mayoría de los casos el tiempo se emplea en tareas burocráticas. Algunos piensan que la hora de tutoría es una hora muerta (465-466).

El trabajo con los alumnos es genérico, “se trabajan encuestas”, y si hay algún tema urgente se trata en las horas de tutoría, sobre la marcha.

El trabajo de tutoría no se ajusta a la realidad (531-533), unos tutores siguen un libro, y otros buscan actividades que se ajusten a sus necesidades.

Hay falta de coordinación entre los cursos de tutoría que pasan de un año a otro, no se pasa la información sobre los alumnos adecuadamente (634-638), de manera que la información queda a merced de la buena voluntad de los tutores. Piensan que la información sobre los alumnos se debería sistematizar (76-83).

- Con relación a VALORES:

Los tutores en cuanto a sus funciones (generalmente), se refieren a los problemas y necesidades que encuentran en los alumnos (50-53).

Dicen abiertamente que el programa que plantea la administración para la tutoría es una “chorrada” (92-95), pues dicen que lo importante es la relación con los alumnos (232-236).

Otros dicen que deben trabajarse los hábitos (521-530).

Hacen falta objetivos claros y sistematizar (741-750).

Las funciones tutoriales abarcan orientación académica, personal y con la familia (968-977), y para todos estos problemas hace falta una especialidad (1202-1207).

- Con relación a OPINIONES:

Opinan que la tutoría es un sistema para que los alumnos tengan puntos de referencia (14-17), pero que no es necesario que existe un Plan definido (20-21) o que tendría que ser más flexible (21-28).

Es importante realizar un seguimiento del alumno (76-80)

Con la ESO, la idea de tutoría ha cambiado pero depende de cada tutor (264-266).

Sería importante que programáramos y coordináramos todos los profesores nuestra labor (358-372).

No se puede programar demasiado (400-410).

Hay tareas, de dificultades con los alumnos para las que tengo que pedir ayuda al orientador (515-517).

La programación no me sirve (569-570).

El tutor tiene que encargarse de que la educación sea integral (599-600).

Necesitamos orientación para trabajar porque el sentido que tiene la tutoría con la ESO. ha empezado ahora (751-755).

La coordinación con el resto del equipo es necesaria para que lo que el tutor detecta pueda tener seguimiento y sentido (878-880), pero no está reglamentada del todo (1003-1004).

La tutoría debe tener un carácter práctico de orientación (966-968), debiera dibujarse mejor (1039-1040) y debería estar más consolidada en el proyecto de centro (1041), sobre todo en la secundaria obligatoria en la que los niños son tan diferentes y el tutor tiene un papel fundamental de ayuda (1053-1055).

Hacer un estudio de los alumnos resultaría básico para conocer sus necesidades (1064-1068).

Los problemas son diversos y el tutor no tiene recursos para resolverlos y hay veces que tendrían que intervenir otras instancias (1126-1130).

El tutor no tiene conocimiento técnico (1255-1259), tiene que recurrir en todo momento al orientador (1307).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

Orientar a los alumnos para que sepan lo que pueden hacer (411).

Lo primero que hago como tutora con los alumnos es ganármelos (446).

La orientación laboral les ayuda para establecer sus metas en los estudios (766).

La planificación de las tutorías se va modificando todos los años en el sentido de los problemas que tienen los niños (1070-1075).

Los alumnos en tutoría no muestran interés, porque ahora el interés en secundaria es mínimo en los alumnos (1168).

- Con relación al PROBLEMA:

Los chavales vienen mal (académicamente) a la ESO (51).

Hay demasiados alumnos para atender en las clases (100).

Dentro de la clase hay dos niños de educación especial, que no pueden apenas hablar (111-115).

La tutoría es una función que nos han largao sin estar preparados para ello (279).

La información sobre los alumnos no se pasa de un tutor a otro en los diferentes cursos (386).

Tendría que haber una planificación pero es imposible (858).

Yo no conozco lo que hace el profesor de matemáticas con los niños que tienen problemas (1037).

La falta de comunicación con los padres genera un problema a los tutores cuando tienen dificultades con los alumnos, porque no se sabe dónde está el límite de la responsabilidad del tutor y la del padre (1131).

"ORIENTADORES":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

Establece una amplia descripción del proceso y del concepto que tiene sobre la acción tutorial, expresándola como una entidad importante en la escuela (9-19), y en manifiestan que es preciso que exista en el centro coordinación para que el alumno encuentre la atención necesaria (20-23). El tutor es como el que está pendiente, y busca “indicios”.

El tutor es el eslabón alumno-centro, y esto implica una organización especial en el centro (31-43), y sobre todo para esto se necesita tiempo (44).

- Con relación a VALORES:

Al tutor se le plantea algo tan simple como qué hacer con los niños que no siguen el ritmo de aprendizaje (391-393).

La educación es un problema complejo y se hace lo que se puede, la familia no se responsabiliza de sus hijos (451-461).

- Con relación a OPINIONES:

(Orientador):

En el momento actual la acción tutorial es muy difícil por la conflictividad de los alumnos y porque las familias no colaboran (50).

La nueva normativa no es aceptada por parte del profesorado y eso hace que algunos profesores no quieran saber nada (100-105), porque los profesores más jóvenes parece que tienen otra actitud, más conocimiento de psicopedagogía (110).

La ley exige mucho y no hay horas (210)

Luego está el problema de los profesores interinos que no tienen aliciente por ese trabajo de la tutoría porque no tienen continuidad (252).

La educación es un problema social, “es la sociedad la que cambia la escuela”. (463).

La escuela va deteriorándose, y consecuentemente la enseñanza pública (465)... y la pérdida de calidad es espantosa (467).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

El papel del tutor es muy importante, debe coordinar toda la información que hay de los alumnos y la relación entre el centro y la familia (12-15).

El tutor es un profesor que suele estar más tiempo con los niños, los conoce más (74-76).

En secundaria faltan conocimientos de pedagogía en los profesores (87-88), hay falta de formación (425).

El tutor debe elaborar o coordinar la elaboración de las ACIS (170), y si los interinos suelen ser tutores pues... (237).

El tutor debe coordinar las detecciones de n.e.e. (308).

- Con relación al PROBLEMA

Cuando llevamos a cabo la evaluación se ve que la mayoría de las actividades planificadas no sirven para nada porque al final la labor del tutor se centra en ir atajando un poco los problemas de disciplina (15-18).

La tutoría en secundaria es como un castigo (40).

La acción tutorial con la ley está muy bien pero luego está el día a día (298-300).

Los tutores no tienen formación y entonces su labor depende de la buena voluntad (422).

"PROFESORES DE APOYO":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

La persona que se encarga del apoyo a la integración es especialista en Pedagogía Terapéutica.

Esta persona manifiesta que la organización del apoyo en el centro, y la relación que hay entre los profesores impide que los niños puedan tener la atención óptima.

En su clase da apoyo (clase cerrada), atiende a niños con dificultades de aprendizaje derivadas de dificultades psíquicas. Y está trabajando para que así sea y que los niños que no tengan adaptaciones curriculares significativas estén en su clase (175-178). Aunque la organización del centro lo que potencia es que el niño que no se adapta al grupo homogéneo se mande al apoyo (130-131).

Expresa que la formación del tutor influye en que las actuaciones con los alumnos cobren determinados perfiles (196-198), en los que cree que no se actúa adecuadamente.

Por otra parte la administración no lo tiene previsto, pues una cosa es la norma y otra la realidad (338-340), de tal forma que no existen espacios de tiempo para atender las necesidades específicas de los alumnos. Faltan horas (342-350).

- Con relación a VALORES:

Atender a la diversidad es un aspecto importantísimo de la educación.

No siempre el tutor se responsabiliza de agilizar el trabajo que puede llevarse a cabo con los alumnos que tienen dificultades, creo que hay que buscar recursos según los casos que existen (177-182).

El “cliché” que hay con respecto a la integración debe que cambiarlo porque lo que no puede ser es que niño con problema niño fuera (183-186).

- Con relación a OPINIONES:

La función del profesor de apoyo es la misma en secundaria que en primaria (27).

El apoyo se reorganiza para centrarlo en aquellos alumnos que necesitan más atención (105), tal y como es la estructura actual del apoyo, los alumnos tienen que salir del aula ordinaria (187).

El profesional de secundaria no está acostumbrado... están entrando ahora alumnos que ellos nunca habían tenido (252). Hay profesores que no tienen claro que nivel deben tratar con los alumnos (365).

La aportación de la familia es muy pobre (325).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

Empecé trabajando una modalidad diferente de apoyo, porque eran muchos alumnos para atender y pocas horas (76).

Ahora me he quedado con cinco alumnos en la clase de integración, que forman prácticamente una clase cerrada (274), con ellos realizo la labor de profesora y de tutora (306).

Con el horario que tengo, y los alumnos que tengo que atender distribuyo el tiempo (318).

- Con relación al PROBLEMA

Adaptaciones significativas...(43).

Para estar coordinados no sería cuestión de tener más reuniones sino de tener unos criterios más o menos comunes y las cosas claras con relación a la integración. (337).

"ALUMNOS":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

Ven al tutor en un sentido muy personal y lo valoran de **acuerdo** con las cualidades personales que encuentran en él, abierto (11-16), que ofrezca confianza (364), y rechaza a los profesores que simplemente van a dar su clase (13-18).

- Con relación a VALORES:

El tutor debe interesarse por los alumnos (8-10), en la hora de tutoría (39), y teniendo en cuenta que la edad que tenemos es muy problemática (79-81).

El tutor debe ser amigo y no autoritario (94-98).

Es el que se encarga de los alumnos (283) y debe conocer a los alumnos para aconsejarlos (321- 325).

Es el profesor más cercano a nosotros (339-340).

El tutor tiene que escuchar los problemas (424-425), y debe mediar cuando tenemos problemas con otros profesores (427-430).

Además de poner partes debe educarnos (503-506).

- Con relación a OPINIONES:

El tutor es el que nos ayuda si tenemos un problema (346).

Es el que nos ayuda, si tenemos un problema lo vemos para poder resolverlo (346).

Y es el que intentará resolver los problemas del grupo (526).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

En nuestro curso de cuarto los alumnos necesitamos que nos orienten (75).

Al tutor le planteamos las relaciones con otros profesores (101).

Hay actividades, como las del periódico que son muy interesantes (414).

Realizamos muy pocas actividades a la hora de la tutoría porque los alumnos hablan y hablan (594).

- Con relación al PROBLEMA:

Necesitamos orientación académica (105).

Hay alumnos que no respetan al profesor (495).

6.2.1.2.2. Resultado del Análisis valorativo de entrevistas en el centro dos.

"TUTORES":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

La organización del centro se establece desde el departamento de orientación para establecer la coordinación propia de la tutoría y aparte también existe una comunicación espontánea para los problemas que surgen a diario (36-41).

En las reuniones periódicas, que se celebran cada quince días con el orientador, se establecen las tareas que se llevan a cabo en la tutoría.

El tutor expresa que hay falta de comunicación con el resto del equipo docente (259).

La hora de tutoría ofrece un amplio abanico de posibilidades para ver los problemas que surgen en el grupo a diario (409-414).

- Con relación a VALORES:

El desempeño de las funciones de la tutoría requiere mucho tiempo porque son funciones burocráticas y de atención a los alumnos... y para esto cuando hay grupos conflictivos hace falta mucho tiempo (15-22).

La actuación con el grupo es importante para crear hábitos de convivencia que permitan la convivencia adecuada del grupo (109-115).

Hay que dotar a la educación de valores, que a los jóvenes les hace falta y para eso es fundamental el compromiso del tutor (199-206).

Hay que potenciar el trabajo cooperativo entre los alumnos, y ello partiendo de los recursos disponibles (588-591).

- Con relación a OPINIONES:

Mi función es guiar a los alumnos en su proceso educativo (126-130).

Creo que la labor de orientar debe ser una función intrínseca a la profesión docente (185), y para que sea eficaz debe planificarse (243), pero tiene mas importancia la actitud y el compromiso que la forma (297-301).

Apoyo particular a los alumnos (266).

El tutor por medio de su orientación puede lograr que el alumno trabaje y cumpla (505).

El importante que el tutor crea en los alumnos (538), para que pueda apoyarlos en sus problemas (577).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

Cuando tengo un problema intento yo primero resolverlo con los alumnos (27-31).

Mi experiencia como tutora me hace estar mucho más encima de los alumnos que cuando era sólo profesora (88-90).

Muchas veces el paso del tiempo y el contacto con los compañeros me ha ido enseñando mucho (162-164).

Realmente lo que da sentido en la tutoría es la relación que se establece entre el profesor y el alumno (218-220).

No tenemos tiempo para tratar el día a día (268).

Hay técnicas que pueden ayuda al tutor pero no pueden sustituir a la comunicación y el compromiso (302-305).

A los alumnos hay que orientarlos en todo (372).

Es necesario que los alumnos vean una labor de continuidad en sus trabajos (535).

Comenzando por poco y trabajando se consigue integrar a los alumnos en una dinámica de trabajo(580).

- Con relación al PROBLEMA:

Creo que hay una desconexión del centro y los profesores con los padres (335).

Tenemos que atender las necesidades más urgentes del aula (188), sobretodo hay falta de medios (504).

Los padres no participan con el centro en la formación de sus hijos (522).

"ORIENTADORES":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

Describe claramente las funciones del tutor, y expresa que desde su punto de vista los tutores son importantes para la marcha de la orientación personalizada del alumno (9-19).

Manifiesta que para el desarrollo de la acción tutorial se requiere por parte del centro una organización que permita el desempeño de las funciones que el tutor tiene asignadas (26-30); Y reseña como fundamental que el centro debe habilitar espacios en su organización para que el aspecto académico, entre otros pueda ser coordinado por el tutor, y esto requiere un trabajo en común coordinado (40-43).

La labor tutorial de detección de necesidades exige una organización que permita detectar y poner en marcha los mecanismos necesarios para que el alumno pueda ser atendido de acuerdo a sus necesidades (95-100).

- Con relación a VALORES:

El hecho de que el departamento de orientación se responsabilice de la acción tutorial cambia radicalmente el planteamiento de la tutoría (73-77).

- Con relación a OPINIONES:

El tutor es como un guía (100).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

La formación del tutor es autodidacta, nadie los ha formado para ser tutores (135).

- Con relación al PROBLEMA:

No hay una dinámica ni una actitud sistemática para que los tutores se formen (140).

"PROFESORES DE APOYO":

- Con relación a DESCRIPCIÓN:

La profesora de apoyo describe una realidad en la cual la organización del centro no facilita que los alumnos tengan la atención que necesitan en los grupos heterogéneos, con lo cual, según su opinión, queda en entredicho la atención a la diversidad. En tal sentido lo que se potencia es que los niños que “dan problemas”, se propongan para el apoyo (30-37).

Se encuentra una enorme dificultad para que el profesorado asuma la labor de adaptar el currículum a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje (102-110). Unas veces por falta de formación y otras por falta de comunicación entre los docentes, lo que puede definirse bien como falta de formación del docente (120-125), o como falta de compromiso con los alumnos (175-180).

Los recursos bien utilizados pueden implementar el proceso educativo (248-255).

- Con relación a VALORES:

El papel que está jugando el apoyo en la integración en este momento casi está en el umbral de la contradicción, porque parece que lo que se quiere es quitar de encima el niño problemático (16-27).

Se argumenta falta de formación y en definitiva el niño no tiene un programa adecuado (152-154).

La práctica forma mucho si se tiene disposición de trabajar por los alumnos y de buscar recursos incluso aunque sean escasos (406-416).

- Con relación a OPINIONES:

La idea del apoyo como... niños que hay que quitarse de clase porque molestan (54).

Había que proponer ACIS, para los alumnos que tienen dificultades pero que pueden dar de sí (194).

El profesor, el maestro, debe estar preparado, debe saber lo que tiene que hacer (244).

Sigo pensando que es importante establecer cuáles son los límites de la integración (266-268), porque la integración ha llegado en un momento de caos social (270).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

La integración hay que entenderla de forma que cada profesor admita que ha de tener en clase uno o dos alumnos a los que tiene que hacerle una adaptación curricular de su asignatura (89).

Los tutores tienen una gran inquietud personal y humana con los niños de integración (214).

Pero en otro marco parece que quieren asociar con la integración problemas de caos social (278).

Tenemos proyectos ... (310), para ampliar la clase... y queremos colaborar con los profesores de tecnología (336).

Conectamos con el tutor y con los profesores de aula en las reuniones de evaluación (375).

- Con relación al PROBLEMA

Los tutores, ... ese es el gran problema, no sé qué hacer con este niño, pues que se vaya a apoyo (21).

Quieren cargar sobre el apoyo lo que es responsabilidad de los tutores (19-21).

Hay una confusión de conceptos y diversas concepciones sobre la integración (48-49).

El profesor necesita meterse en la cabeza que es capaz de hacer una adaptación curricular (149-150).

Es que hay mucha confusión, porque se entiende que integración es salvar un niño que... permitir a un niño que haga lo que no debe, la disciplina... (163-167).

Tú no pueden llegar un día a tu clase y ver que al final de la fila, hay un niño que está ciego, y que no ve, y que está matriculado y... (385-390).

"ALUMNOS":**- Con relación a DESCRIPCIÓN:**

Los alumnos mayoritariamente creen que el tutor debe atender y resolver los problemas que se plantean en la clase.

- Con relación a VALORES:

El tutor es la persona responsable de los alumnos y su comportamiento depende mucho de unos a otros tutores (8-12).

El tutor nos conoce por la relación que establece con nosotros más que por los datos que le puedan proporcionar (143-147).

La tutora debe ser simpática y responsable para atender los problemas (241-243), lo más importante es su carácter (253-255).

- Con relación a OPINIONES:

Pues si tienes un problema vas a buscar al tutor (16).

Es que el tutor orienta en todo, si sabe acercarse a los alumnos (116).

- Con relación a CONOCIMIENTO:

Y cuando no hay problemas graves en la clase pues nos ayuda a estudiar (345).

Hay muchas actividades y debe orientarnos de acuerdo con nuestra personalidad (406).

- Con relación al PROBLEMA

No prestamos atención a la tutoría (274).

No podemos hacer las actividades porque hay problemas en las clases (342).

Con la codificación descriptiva indicamos los temas o aspectos destacados en los discursos de las personas entrevistadas; y con la codificación valorativa buscamos hallar el sentido que el discurso tiene para el hablante; de ahí que haya fragmentos que están sometidos a distintos pasos de codificación “codificación múltiple”, y que en consecuencia se pueden repetir en una u otra codificación.

La información obtenida los distintos fragmentos de los discursos recogidos en las entrevistas a tutores, orientadores, profesores de apoyo y alumnos, junto con los resultados del análisis de las observaciones, que presentamos a continuación, son el soporte para la elaboración del informe de los casos y posteriormente de las conclusiones de la investigación

6.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES.

Hemos llevado a cabo un total de diez observaciones, de aproximadamente 60 minutos cada una. Realizadas cinco en el centro uno y cinco en el centro dos, y distribuidas como sigue:

- Una observación por aula en los cursos de ESO, en total son cuatro cursos por centro.
- Una observación por centro en la reunión que celebran periódicamente los tutores.

Por medio del orientador, que es la persona que nos ha servido de contacto en el centro, se han concertado las observaciones en un momento del curso académico en el que el funcionamiento era habitual, final del primer trimestre, inmerso en la actividad propia del curso, un día normal de clase y de reunión de tutores.

6.2.2.1. Resultados del análisis descriptivo de las Observaciones.

Para la realización de las observaciones se han establecido categorías y unidades o rasgos de observación. Tanto a las categorías como a las unidades de observación o rasgos se ha asignado una primera codificación descriptiva en la cual se han definido códigos para las unidades de observación, y metacódigos para agrupar los códigos que guardan relación entre sí.

Los resultados de ambas los resumimos en la tabla nº.31 en los que se describen los Metacódigos y los códigos que lo integran en los centros uno

y dos. Así como el lugar de observación bien en la reunión de tutores o en el grupo clase:

6.2.2.1.1. Resultado del análisis descriptivo de las Observaciones en el Centro Uno.

- De acuerdo con el metacódigo COORDINACIÓN:

Los resultados ponen de manifiesto que existe cauce oportuno para la coordinación de la acción tutorial a través de las reuniones periódicas que se celebran y que básicamente están encaminadas a la planificación y a la revisión de lo que se planifica.

En tales reuniones el tiempo es limitado, en él se van perfilando aspectos de los alumnos que presentan n.e.e. y se debate sobre cuales deben ser los alumnos que deben recibir apoyo y cuáles no. Esta decisión implica que dichos alumnos formen parte de la clase de "integración", y que representa una clase cerrada prácticamente, los niños salen de esta clase sólo para una o dos asignaturas como la educación física y la religión.

El planteamiento sobre el apoyo significa que las ACCIS, son realizadas por la profesora de P.T. Esta postura se argumenta sobre la base a que dicha profesora es la persona que conoce realmente el nivel curricular en que se encuentra cada alumno.

Hay algunos alumnos que aunque han sido propuestos por el tutor para la clase de integración se toma la decisión en la reunión de que se queden en la clase ordinaria con apoyos en algunas áreas en las que tienen más dificultades.

Se reúnen los tutores, Jefe de estudio, orientador y Profesora de Pedagogía Terapéutica para analizar los alumnos que presentan n.e.e. (7).

Se efectúa una reunión para concretar propuestas de ACCIS (16); las adaptaciones curriculares de los alumnos del aula de integración la realiza la profesora de P.T. (25); propuesta del orientador para actividades para el P.O.A.T. (43)

Debate sobre la posibilidad de incluir o no a una alumna en la clase de integración (10); acuerdo para que la alumna quede en la clase ordinaria con apoyos en diferentes áreas (14).

- De acuerdo con el metacódigo TUTORIA:

Los aspectos que se trabajan en la clase de tutoría son de lo más diverso. Esto representa por parte del tutor la necesidad de un conocimiento muy amplio y flexible para responder a las distintas actividades que tienen que desarrollar. Además, el tutor en secundaria encuentra la dificultad de que suele ser un profesor especialista en un área y que generalmente no tiene conocimiento de los aspectos psicopedagógicos que la labor tutorial requiere.

Las actividades en clase en todo momento están coordinadas y dirigidas por el tutor, de tal forma que el trabajo de los alumnos está impulsado, explicado y supervisado por el tutor.

Son pocos los alumnos que trabajan y se implican, y en general los alumnos muestran falta de interés por las actividades que llevan a cabo.

En los fragmentos siguientes recogemos algunos aspectos de lo que hemos comentado.

Trabajo de grupo para conocer actitudes en los alumnos (61-67); explicación del tiempo libre (291); Problemas de disciplina (439).

Conocimiento del yo(57); técnicas para exámenes (161);comunicación (255); motivación para el estudio (350)

Resultados de la evaluación (168); Explicación técnicas de estudio (187); Trabajo de grupo (383); Problemas de disciplina (523), (534).

Cuestionario (75), Importancia del estudio (264); discusión de resolución de un conflicto (506).

- De acuerdo con el metacódigo RESPUESTAS:

La respuesta del tutor hacia el grupo se manifiesta entre otras formas por medio de las actividades que desarrolla en la clase. Éstas se desarrollan en función de las dificultades que tiene el grupo y los alumnos que lo componen tales como: falta de interrelación y cohesión en el grupo, bajo rendimiento académico; absentismo, y el problema de disciplina que está presente en todos los grupos.

El tutor dice que se hace lo que se puede, que las necesidades son muchas y profundas. Es decir, que hay dificultades que no se pueden abordar en la clase de tutoría, en una hora y con el grupo completo. Cree el tutor que son dificultades que llevan formándose mucho tiempo y que su resolución pase por afrontar el problema desde distintos niveles que escapen al tutor y a veces hasta a la escuela.

Ofrecemos algunas notas de las observaciones realizadas:

Diálogos para el conocimiento del grupo (73); Rendimiento académico, como estudiar (179); Faltas de asistencia (352); Disciplina en clase (456); Castigo del profesor por mal comportamiento (543).

Conocimiento del grupo entre si (69); Disciplina (220); Resolución de problemas (486).

6.2.2.1.2. Resultado del Análisis descriptivo de las Observaciones en el Centro dos.

- De acuerdo con el metacódigo COORDINACIÓN:

En la reunión celebrada, en la que se efectúa la observación los temas a tratar son los siguientes:

- Revisión del rendimiento académico de los alumnos y de la disciplina según los grupos de tutoría;
- Distribución de las actividades para las reuniones de tutoría, el orientador distribuye el material para trabajar con los alumnos sobre el "rendimiento académico y la disciplina".
- Se habla sobre la formación de los grupos de apoyo, con debate sobre los alumnos que lo integran.
- Preparación de la evaluación del trimestre, pautas para llevarla a cabo con los alumnos.

Se distribuyen las actividades y se marcan pautas para que el desarrollo de la tutoría vaya adquiriendo coherencia y un criterio común para todos los grupos.

Ofrecemos fragmentos de las observaciones:

Valoración rendimiento académico y disciplina (100); problemas de disciplina (111); Distribución de actividades para las reuniones de tutorías (232)

Preparación de la evaluación (88); Las sugerencias deben tenerse en cuenta (123); Caso de un chico, problema de disciplina (238); indicación por parte de los tutores de las actividades que llevan a cabo (246).

Valoración de los alumnos (103); disciplina, faltas y las sanciones a imponer (243).

Distribución de cuestionarios, por parte del orientador, para trabajar en las tutorías que evalúan el rendimiento académico y la disciplina de cada curso (90); Se establecen los grupos de apoyo, con designación de los niños que lo integran (120); Preparación de la evaluación en cada curso (136).

- De acuerdo con el metacódigo TUTORIAL:

Las actividades que se llevan a cabo en cada grupo clase están coordinadas por el tutor. Éstas tienen enfoques y características diferentes de un grupo a otro. El tutor necesita un abanico de conocimientos diversos para poder hacer frente a las preguntas y ofrecer una coordinación y dirección adecuada de todas las actividades.

En todo momento los alumnos realizan preguntas para sus actividades y se apoyan en el profesor tutor. El grado de autonomía en el trabajo que desarrollan en esta clase es muy escaso, bien porque no entienden lo que están trabajando, bien porque deben preguntar y que sea el tutor el que ofrezca la respuesta.

Hay un grupo de cuarto curso que está funcionando con una actividad de "Periódico", y con una "Emisora", en esta clase la dinámica es diferente, de alguna manera los alumnos se sienten implicados en las actividades y muestran cierto interés aunque coordinados por el tutor. Este curso muestra cierta autonomía y aunque la coordinación la realiza el tutor están organizados para las diferentes actividades tanto del periódico como de la emisora.

A continuación algunos fragmentos de la observación:

- Utilidad del APA, (282); Técnicas de estudio (312); Resultados de la evaluación (398).
- Propuestas sobre técnicas de estudio (68); Cuestionario sobre capacidades de comprensión, expresión, atención y disciplina (339); Responsabilidades para la emisora (430).
- Convivencia (7); Técnicas de estudio (71); Actividad de la emisora (434); El periódico (472).
- Técnicas de estudio (16); Excursión (276); Redactores del periódico (449); Recopilación de noticias para la emisora (455).

- Con relación al metacódigo RESPUESTAS:

Los alumnos se atropellan cuando realizan las preguntas al tutor y éste debe dar respuesta inmediata a los problemas que se les plantean en cada momento.

Se observa que hay una gran diferencia entre las actividades que tienen continuidad en las que los alumnos muestran cierto interés y se sienten implicados con ellas, y aquellas otras actividades que a los alumnos les resultan como algo superpuesto y para las cuales muestran cierto desinterés.

Las actividades que se llevan a cabo son puntuales y actúan sobre parcelas de los alumnos que posteriormente no tienen un tratamiento, es decir, si se lleva a cabo un cuestionario sobre comprensión lectora, no existe posteriormente una continuidad y una consecuencia inmediata en cuanto a las necesidades que plantean los alumnos. Y lo mismo nos planteamos con relación al cuestionario sobre técnicas de estudio.

Ante todos estos problemas el tutor se encuentra desbordado porque prácticamente en todos los problemas que se tocan necesitaría un programa de desarrollo que permitiera a los alumnos adquirir las habilidades que no poseen.

Ofrecemos algunos fragmentos:

- Vacunas y boletín de notas (11); cuestionarios sobre comprensión lectora (354); Cuestionarios de técnicas de estudio y comportamiento (364); Reparto responsabilidades para la emisora (439); Directrices para los locutores de la radio (446).

En la tabla nº 30, ofrecemos un resumen que incluye información referida a Metacódigos, códigos, de los centros UNO Y DOS y de las observaciones efectuadas en las reuniones de los tutores, y en el grupo aula durante las sesiones de tutoría:

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		OBSERVACIONES RESUNIONES DE TUTORES	
COORDINANA	CONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Se reúnen tutores, Jefe de estudio, orientador y profesora de P.T. para analizar alumnos con n.e.e. (7-9). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se valora rendimiento académico y disciplina (100). - Veremos casos concretos, y casos generales que se recogen en acta para poder poner en marcha medidas oportunas (111). - Los tutores se quejan de la actitud de los padres respecto a la falta de asistencia de los alumnos (142). - Se distribuyen actividades para las sesiones de tutorías más inmediatas (232).
	CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión para concretar propuesta de ACCIS (16). - Los alumnos del aula de integración tienen adaptaciones significativas, y las confecciona la profesora de P.T. (25-29). - Presentación oferta educativa, y diseño de actividades de cuarto (33). - El orientador hace una propuesta a los tutores para que entreguen una relación de posibles actividades para el P.O.A.T. (43). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se prepara la evaluación (88) - Se indica la necesidad de tomar nota de las sugerencias para ponerlas en práctica ((123). - Se discute la actuación sobre un chico concreto (238). - Cada tutor indica las actividades que está llevando a cabo en su grupo (246).
	COOR	<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre la conveniencia de que una alumna de primero asiste a la clase de apoyo. (10) - La profesora de P.T. es la que confecciona las ACCIS (18). - Reunión cuarto curso (30). - Se debaten temas para el POAT del próximo curso (37). - Propuesta de un tutor de jornadas de convivencia (41) 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos abordan: valoración de cada alumno (103). - El tutor debe hacer una valoración de cada alumno, su rendimiento, su actitud, y cada profesor irá aportando su opinión (105). - Se recuerda el papel del tutor de cara a la evaluación(130). - Falta de disciplina sancionada con una expulsión (243)
	RECUR	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna queda en su clase con determinados apoyos en diferentes áreas (14-15). 	<ul style="list-style-type: none"> - El orientador distribuye un cuestionario para los tutores que evalúa el rendimiento académico y la disciplina de su curso (90). - Recuerdo de la redacción de las actas con aprobados y suspensos (98). - Quedan establecidos los grupos de apoyo, con designación de los niños que lo integran. (120). - Recuerdan la necesidad de preparar la evaluación con los alumnos ((136). - El orientador distribuye el material (254).

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		OBSERVACIONES EN EL AULA. GRUPO CLASE	
TUTORIAL	COMUN	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionan lista de actitudes positivas y negativas (61-63). - Vamos a conocernos (67). - Grupos de cuatro (89). - Explican uso de tiempo libre (191). - Expresan su falta de recursos para expresar sentimientos (291). - Problema de disciplina, se discute(439-529). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre la utilidad del APA (282). - Yo no subrayo, leo y escribo lo más importante. (312). - Lo escribo y así lo aprendo (314). - Explican y discuten los resultados de la evaluación (398).
	SOLUC	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del yo (57) - Técnicas para exámenes(161) - La comunicación (255) - Motivación para el estudio (350) 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta del profesor de confeccionar un horario de estudio (68) - Cuestionario sobre capacidad de comprensión, expresión, atención disciplina y ambiente (339-342) - Responsabilidades para la emisora (430)
	INFRE	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades que han ocasionado los resultados de la evaluación (168). - Explicación de requisitos para estudiar (187) - Ejercicio de lectura comprensiva, explica los conceptos la profesora (262). - Importancia de la postura que se adopta al sentarse en clase ((266) - Trabajo de grupo (383) - Problema con otra profesora (523) - Problema en la clase de tecnología (534) 	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia, pérdida de un parte (7) - Hablar sobre el estudio (64) - Actitudes ante el estudio (71) - Utilidad de los esquemas (272) - Utilidad del subrayado (322) - Importancia de participar en clase y resolver las dudas para estudiar (367) - Recursos para expresarnos (394). - La actividad de la emisora (434). - Partes de un periódico (472)
	INFLU	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario (75) - La profesora invita a reflexionar sobre el cuestionario (83). - La profesora centra la reflexión con preguntas (96) - Reflexión sobre la importancia de estudiar (203) - Explica la importancia de los sentidos (264). - Invita a reflexionar importancia de los gestos (306) - Explicación y discusión de un conflicto de clase(506). - Reflexión del profesor (532). 	<ul style="list-style-type: none"> - Confección de horario de estudio (16-46). - Tema de excursión ((276) - Subrayado (315) - Dialogo y discusión sobre la forma de estudiar (326) - Instrucciones a los redactores del periódico (449) - Recopilación de noticias más importantes (455)

METACODIGOS	CODIGOS	CENTROS	
		UNO	DOS
		OBSERVACIONES EN EL AULA. GRUPO CLASE	
RESPUEST	ESCUC	<ul style="list-style-type: none"> - Se establecen diálogos para el conocimiento del grupo (73) - Sobre como estudian, sobre el rendimiento académico (179-183). - Faltas de asistencia (352). - Disciplina en la clase (456) - Castigo del profesor por el comportamiento (543-548) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre las vacunas, y el boletín de notas (11). - Cuestionario sobre la comprensión en lo que leemos (354).
	DEBAT	<ul style="list-style-type: none"> - Que el grupo se conozca entre sí (69) - Concepto de sí mismo (121) - Disciplina (220) - Lectura comprensiva (450) - Disciplina, resolución de conflicto (486) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario sobre el estudio en casa (50-55) - Técnicas de estudio (298). - Comportamiento en clase, preguntar dudas su importancia (364) - Reparto de responsabilidades, emisora (439)
	PARTI	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de sí mismo (118) - Como estudiar (173) - Sobre la comunicación (288) - Resuelven conflictos (519) 	<ul style="list-style-type: none"> - Horas de estudio (25) - Técnicas de estudio (309) - Comunicación, dificultad (385) - Entrevistas, periódico, radio (457)
	ALTER	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconcepto (98) - Conflicto con profesores (216) - Resolución de conflicto (554) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones técnicas estudio (57). - Directrices para los locutores de la radio (446)

Tabla nº 31. Resumen metacódigos observaciones.

6.2.2.2. Resultados del Análisis valorativo de las Observaciones.

De acuerdo con el análisis realizado según la codificación valorativa y atendiendo a los metacódigos establecidos: Planificación, Desarrollo, Formación y Familias, exponemos los resultados según el centro Uno y el centro Dos:

6.2.2.2.1 Resultado del Análisis valorativo de las Observaciones en el Centro Uno.

- Planificación:

Se celebran reuniones periódicas (cada 15 días aproximadamente), a las que asisten los tutores, profesores de apoyo, a orientador, y Jefe de estudios. En ellas el tutor de cada grupo coordina el balance que del grupo se hace por parte de los profesores que intervienen en cada curso.

Se concretan las ACCIS, para los alumnos que la necesitan (16-18), pero la mayor parte de las discusiones versan sobre la convivencia del grupo con cada uno de los profesores (554-556).

El análisis de las n.e.e. que se lleva a cabo en estas reuniones se apoya en los criterios que establece la administración educativa. Según ellos, para considerar en un centro alumnos con n.e.e., se establecen, los siguientes criterios: que las necesidades han de ser no transitorias, que estén diagnosticadas como de carácter grave y que requieran mínimamente la aplicación de una adaptación curricular significativa (7-9).

Se valora la decisión a adoptar con relación a una alumna que presenta dificultades de aprendizaje, y sobre la cual se decide que permanezca en el

aula ordinaria, aunque con apoyos puntuales en determinadas materias (14-15).

Dado que en la práctica el aula de integración constituye un aula cerrada, el seguimiento y el diseño de las adaptaciones curriculares lo lleva a cabo la profesora de apoyo a la integración (20-29)

Hay una propuesta por parte del orientador para que los tutores realicen un planing de actividades de acuerdo con las necesidades del grupo, lo cual puede servir de base para la elaboración de POAT del próximo curso, pues el POAT, hasta ahora se ha elaborado con temas muy genérico: valores, educación ambiental, etc.

- Desarrollo:

Las actividades que se realizan en clase son aceptadas por parte de los alumnos como temas puntuales, para ellos no parecen tener un sentido de continuidad, bien preparan la evaluación del trimestre (161-165); o responden a algún cuestionario que le da su profesor, ejemplo “motivación para el estudio” (361-363).

De acuerdo con las actividades que se llevan a cabo, genéricas, el profesor tutor encuentra aspectos personales que procura desarrollar con los medios de que dispone, aunque sean escasos. Por otra parte, encuentra un nivel de participación de los alumnos mínimo. Incluso los alumnos vienen a decirle que ellos no saben rellenar o resolver el cuestionario, el nivel que encuentra es mínimo (107-111).

Se realiza una crítica de los resultados académicos, que se queda en la mera descripción, ya que no lleva consigo un trabajo que demande compromisos concretos por parte de los alumnos (166-170); el tutor se

siente obligado a vigilar a los alumnos de su grupo y tiene que dedicar mucho tiempo a problemas de disciplina. Todos los problemas de disciplina y de control del grupo se discuten en la clase (497-499; 501-504).

Básicamente el tutor habla, informa, en cada actividad que plantea, los alumnos se implican muy poco en sus propias actividades y problemas, y es la profesora la que explica algunos aspectos de las técnicas de estudio (203-205); o sobre la comunicación (257-263); o sobre la convivencia y los conflictos en clase (514-543).

La colaboración con otros profesores es mínima, generalmente lo que tiene son quejas sobre los aspectos negativos del grupo (442-444).

- Formación:

Los problemas que a diario se van resolviendo en la clase corresponden a: problemas con otros profesores (195-196); problemas para expresarse por parte de los alumnos dentro del grupo (291-294); de control de asistencia de los alumnos (352-356); o problemas de disciplina (439-441).

El profesor tutor impulsa la participación de los alumnos, otra cosa es que ellos participen. Los temas que se abordan son puntuales, y las actividades no parecen guardar continuidad unas con otras. Realizan cuestionarios a nivel de reflexión individual que luego ponen en común (65-72); realizan algunos ejercicios encaminados a que los alumnos adquieran destreza sobre las técnicas de estudio (179-183).

Los problemas más comunes están referidos a la solución de dificultades en la convivencia, bien entre los alumnos; bien de la clase con otros profesores (470-478), y ante estos problemas el profesor tutor trata

de que los alumnos clarifiquen la situación creada con otro profesor en la clase y que adopten medidas de sanción para los alumnos que se han portado incorrectamente (530-552).

Los alumnos participan en las actividades por indicación del profesor, se manifiestan desmotivados y ello tanto en las actividades de preparación de la evaluación; en la actividad de realizar un balance de su falta de rendimiento, hablan poco y no buscan ni causas ni soluciones; o sobre la comunicación en lo que se limitan a decir que no saben expresar sus sentimientos, que no pueden hacerlo (78,173,305)

6.2.2.2.2. Resultados del Análisis valorativo de las Observaciones en el Centro Dos.

- Planificación.

En las reuniones a la que hemos asistido, que se celebran periódicamente y cuya asistencia está integrada por Tutores, orientador, profesor de apoyo a la integración y la Jefe de estudios, una de las actividades que se lleva a cabo es la preparación de la evaluación para realizarla con los alumnos (88).

Se analizan los casos de cada tutoría en los que se detectan las n.e.e. de algunos alumnos a fin de poder adoptar las medidas necesarias al respecto (111-119), reseñándose sobre todo por la Jefa de estudios que las sugerencias y los acuerdos deben cumplirse y un paso previo para esto es tomar nota y llevarlos a la práctica (123-125).

Hay una queja generalizada por parte de los tutores en cuanto a la falta de colaboración de los padres para la formación de sus hijos, lo cual según expresan dificulta que la labor que se lleva a cabo en el centro pueda tener

una repercusión efectiva (141-144)

Se establece un debate sobre una medida sancionadora adoptada por parte del equipo directivo con relación a un alumno que tiene acumuladas varias faltas de disciplina, y el tutor del alumno indica que su labor y criterio difiere de las medidas adoptadas (235-237).

Se analizan los contenidos de las sesiones de evaluación, para que los criterios de todas las tutorías de un mismo grupo sean coincidentes (96-110), y el orientador distribuye un pequeño dossier con actividades para las sesiones de tutorías hasta la próxima reunión (232-234), a lo que los tutores responden con una queja por falta de tiempo, indicando que no saben cómo resolver el tiempo porque de una parte tienen que dar respuesta a los problemas diarios (disciplina básicamente) y por otra parte el desarrollo de actividades programadas tienen que dedicarle un tiempo que no tienen (248-252).

El orientador coordina y evalúa las distintas tutorías (90-95); se establecen los grupos de apoyo y refuerzo, designando a los alumnos que deben asistir a tales grupos y acordando que para que un alumno asista a un grupo de integración previamente hay que realizar un análisis de la situación (120-129), también se hace un recordatorio de las distintas funciones de los tutores, sobre todo la de tipo administrativo, sin perder de vista la orientación que deben dispensar a los alumnos (234-140).

- Desarrollo.

Las actividades que se llevan a cabo en la clase en parte son tareas de organización o burocráticas (13-15).

Otro tipo de actividades se basa en trabajar con cuestionarios de varios

tipos, bien para el conocimiento de sí mismos, para el conocimiento de sus aptitudes (339-342).

Uno de los tutores está desarrollando una experiencia con un grupo de alumnos, que consiste en la confección de un periódico, en las horas de la clase de tutoría, para lo que desarrolla actividades a través del reparto de tareas y responsabilidades entre los alumnos, parte de la clase la han dedicado al reparto de tareas (439-442).

La mayoría de las actividades que se desarrollan en clase tiene un carácter de información, los alumnos aceptan la información, en la mayoría de los casos como si de una clase más se tratara y aceptan determinadas actividades a iniciativa del profesor, ya sea para “confección de un horario de estudio” (43-46); para adquirir el conocimiento de determinadas “técnicas de estudio (71-74; 268-270; 322-328); “expresión personal” (382-384), o en las actividades para la creación de una emisora, o para la elaboración de un periódico (443-445).

En el desarrollo de las actividades hay aspectos que pertenecen a otras áreas, ejemplo lengua, no obstante, el profesor tutor aborda actividades propias del área de lenguaje, y las actividades discurren con los medios disponibles de tiempo y horario en la clase de tutoría, (390-397).

- Formación.

Los problemas que se abordan en las sesiones de tutoría responden sobre todo al orden y a la disciplina del aula y de los alumnos que la componen (7-9); actividades extraescolares, excursiones que se van a realizar, y se aborda la forma de organizarlas (274-277).

Se abordan actividades para el conocimiento de técnicas de estudio, y

se abordan con tratamientos de aspectos puntuales de manera que los alumnos siguen diciendo que no saben estudiar y piden al tutor que les enseñe (376-379).

Por otra parte resaltamos que las actividades correspondientes a la confección del periódico parecen entusiasmar a los chavales (465).

El tutor en cada una de las actividades que plantea, pretende que los alumnos participen, y para ello sondea sus opiniones, y como el tema que trata es el de estudio, pues pregunta con relación al tipo de actividades lúdicas que realizan, ejemplo: televisión, horas que le dedican a esta actividad (25-29); incide en cómo abordar el estudio, a través de un cuestionario que realizan individualmente y posteriormente ponen en común (309-311); también se realizan actividades sobre la comprensión en la lectura (354-459).

La intervención y coordinación del tutor parece más bien un control del grupo, que básicamente se desarrolla para dar respuesta a los problemas de disciplina, faltas de asistencia, y queda muy poco tiempo para abordar temas formativos, y que tengan un seguimiento programado y continuado (130-132; 352-353).

Los datos obtenidos por medio de la secuenciación y combinación de los contenidos son el soporte para la realización del informe de los dos casos de la investigación. Ambos los presentamos en el capítulo siete.

CAPÍTULO SIETE

INFORME

DE LA

INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.

En este capítulo presentamos el informe correspondiente a los dos casos que componen nuestra investigación. Para ello trazamos un recorrido por las dos partes que han constituido nuestro trabajo y describimos los pasos del estudio de casos presentado

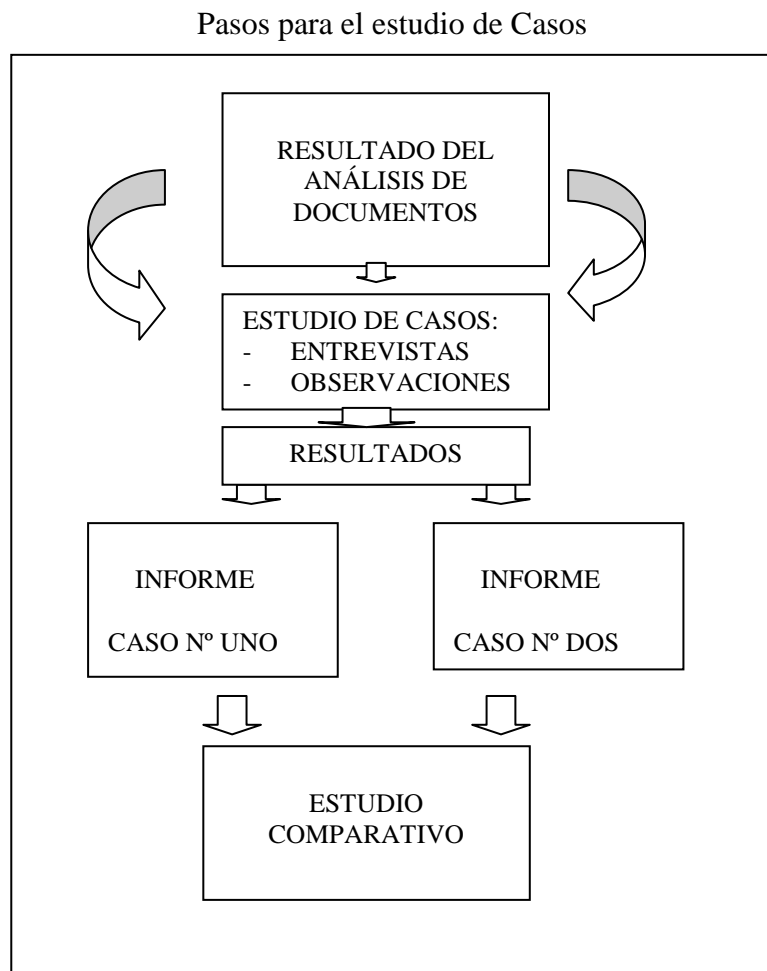
En la primera fase de la investigación, analizamos los documentos del Plan de Acción tutorial de los diez centros que intervienen ella. De sus contenidos extraemos ideas sobre la estructura organizativa de los centros con relación a la tutoría; la filosofía que fundamenta el modelo de escuela que se refleja; las relaciones que con motivo de la tutoría se generan entre profesores; los ámbitos de aplicación de la tutoría y las necesidades de los alumnos que se atienden a través de la acción tutorial.

Estas ideas constituyen la base para el planteamiento del estudio de casos de la segunda fase de nuestro trabajo. Mediante las entrevistas y las observaciones profundizamos en el análisis y conocimiento del semblante de la acción tutorial en los dos centros seleccionados para la segunda parte de la investigación.

Con el estudio de casos analizamos en profundidad la Acción Tutorial en los centros, con el fin de conocer cómo es, cómo se configura y cómo se desarrolla ésta en ambos.

Mediante la redacción del informe ofrecemos una imagen lo más fiel posible de la situación de la acción tutorial en los mencionados centros en el momento en que se lleva a cabo la investigación. Para este propósito partimos del análisis del contenido de las entrevistas y de las

observaciones realizadas, con el fin de comprender los factores que determinan y configuran la acción tutorial y sus peculiaridades. Los pasos seguidos los esquematizamos en el cuadro siguiente:



Cuadro n° 16. Pasos para el estudio de casos.

Número de casos.

Como ya hemos mencionado, los centros seleccionados para el desarrollo del estudio de casos han sido denominados como centro uno y dos.

El hecho de centrarnos en dos casos y no en un caso único tiene la ventaja de permitirnos llevar a cabo un análisis de cada unidad educativa en particular, y posteriormente realizar un análisis comparativo de las singularidades encontradas en cada caso. Esta modalidad, con estudio de dos casos, representa un recurso enriquecedor para comprender la importancia de la acción tutorial y su desarrollo en los contextos estudiados, ambos implicados en la práctica educativa, porque como dice Stake, (1998:17): “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”.

Presentación de los caso. Preguntas para el análisis

Como ya hemos planteado anteriormente, el acopio de datos nos llevó a un proceso que ha implicado la reducción de datos, actividad que hemos abordado con ayuda del programa informático AQUAD 5,7, de Hubert, (1997). A través de los pasos de codificación descriptiva y valorativa hemos secuenciado la información. A fin de posteriormente y por medio de su interpretación, acercarnos a conseguir los objetivos establecidos para la investigación.

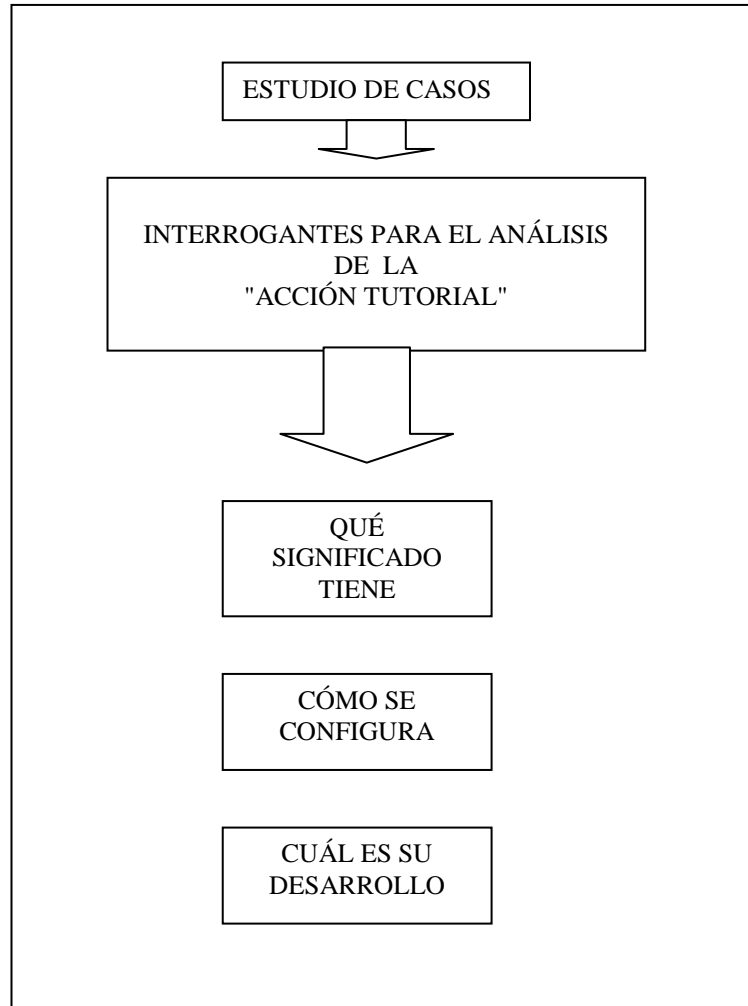
Para el análisis de cada caso estructuramos la información en torno a

tres bloques informativos que, desde el planteamiento de los objetivos de la investigación, hemos considerado básicos para la comprensión de la acción tutorial y el proceso de atención a la diversidad que se genera desde la tutoría. Los tres bloques a los que nos referimos agrupan la información según las siguientes cuestiones básicas:

- *¿Qué significado tiene la acción tutorial?* En este bloque contemplaremos y analizaremos los datos que nos informan sobre aspectos referentes a: Descripción, Conocimiento y Valores.
- *¿Cómo se configura la acción tutorial?* Esta cuestión contempla el bloque de contenidos en el que se incluyen los aspectos correspondientes a: Organización, Necesidades, Problemas y Planificación.
- *¿Cuál es el desarrollo de dicha acción?* En este bloque contemplamos los contenidos correspondientes a: Incidencia real, Recursos.

Mediante este proceso de presentación asociamos los diferentes fragmentos de información de acuerdo con las categorías que componen los distintos pasos de codificación y que, de forma esquemática, presentamos en el cuadro siguiente:

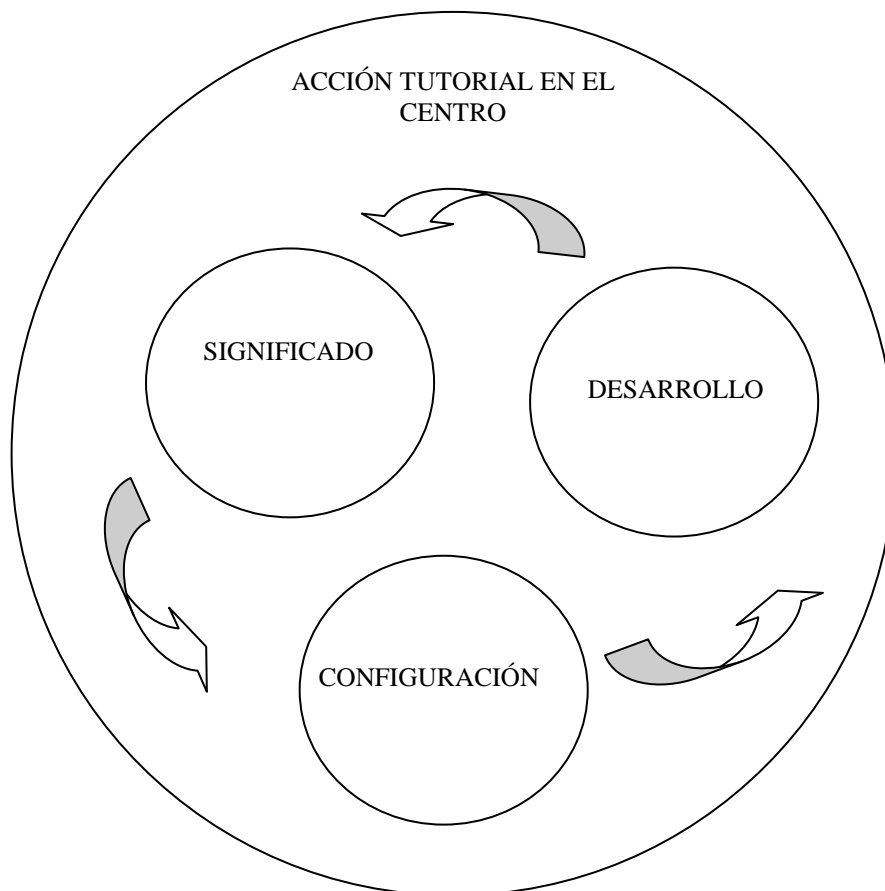
Preguntas para el Informe de casos



Cuadro nº 17. Preguntas para el informe.

Las preguntas planteadas para el análisis de los casos están interconexas entre sí aunque para la organización de la información las agrupamos en los tres bloques mencionados: *significado* de la acción tutorial, que se manifiesta a través de las descripciones, los conocimientos y la valoración que los miembros de la comunidad escolar manifiestan con relación a la acción tutorial; *configuración* o planificación de dicha acción en el centro, responde a la información obtenida a través de cómo es la organización, las necesidades, los problemas y la planificación; *desarrollo* de la acción tutorial, cuyo contenido está referido a las secuencias informativas con relación a la incidencia real de la acción tutorial y a los recursos disponibles para su puesta en práctica.

ACCIÓN TUTORIAL EN EL CENTRO

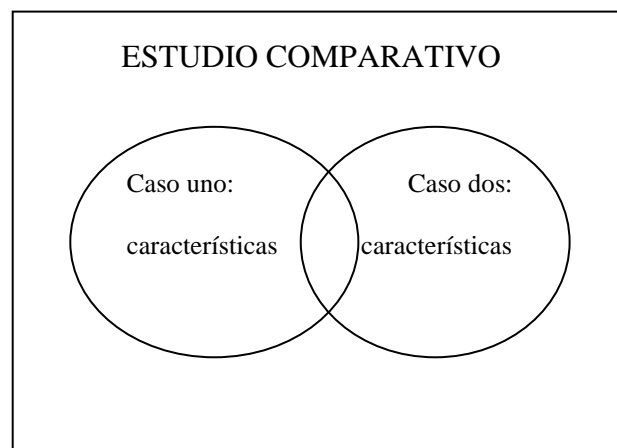


Cuadro nº 18. Interrelación en la acción tutorial

Estudio comparativo de los dos casos:

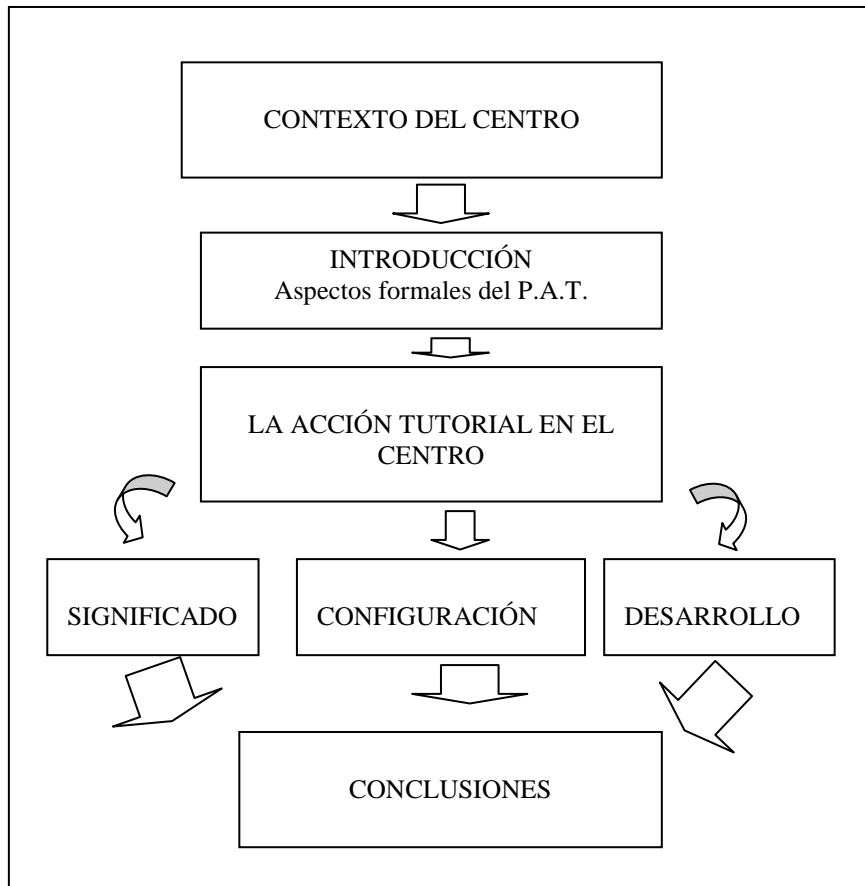
Sobre la base del esquema y las ideas ya anteriormente expresadas presentamos a continuación los casos uno y dos. Posteriormente, y de acuerdo con las características y conclusiones extraídas en cada uno de ellos, presentamos un estudio comparativo de los mismos.

Para este proceso tomamos el mismo criterio que se ha descrito y que nos sirve para la confección de la parte del informe correspondiente a los dos casos objeto de estudio. Sobre la base de este planteamiento destacamos los *elementos comunes* y los diferenciadores, encontrados en los dos casos analizados. A partir de estos criterios extraemos las conclusiones oportunas. Esquematizamos gráficamente la idea con la representación de dos conjuntos en el cuadro n° 19.



Cuadro n° 19. Esquema para el estudio comparativo de casos.

ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN DEL CASO



Cuadro nº 20. Esquema para la presentación del caso.

7.1. CASO NÚMERO UNO.

7.1.1. CONTEXTO DEL CENTRO OBJETO DEL ESTUDIO DE CASO.

7.1.2 INTRODUCCIÓN AL CASO: Los aspectos formales del Plan de Acción Tutorial en el centro.

7.1.3. SIGNIFICADO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CENTRO, CONFIGURACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL, Y DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

7.1.4. CONCLUSIONES.

7.1.1. CONTEXTO:

Con los datos que reflejamos en este punto queremos contextualizar el centro escolar uno, para situarlo en la población en que se encuentra ubicado, la tipología de alumnos que conforman el centro y las enseñanzas que se imparten. Los datos que aportamos han sido facilitados por el propio centro y se encuentran en la introducción del Plan de Centro y del Plan de Acción Tutorial del mismo.

Contexto del centro:

El trabajo de campo efectuado para el desarrollo de este caso se ha llevado a cabo en el centro al que nos referimos como centro uno y del que preservamos el anonimato de los datos por deseo expreso de los participantes.

Según los datos que extraemos del documento del centro y, en lo relativo a las finalidades educativas, cabe señalar que este centro se encuentra ubicado en la población de Dos Hermanas, pueblo situado a once kilómetros de Sevilla, que cuenta con 101.280 habitantes, de los cuales un 49,38 % son hombres y un 50,62 % mujeres, repartidos en cuatro entidades singulares (núcleos fundamentales que componen el pueblo):

- La propia ciudad,
- Barriada de Fuente del Rey,
- Barriada de Montequinto,
- Poblado de Adriano.

La población económicamente activa se distribuye porcentualmente en las distintas ramas de las actividades de la siguiente forma: Agricultura el 2,34%; Industria el 23,08%; Construcción: 19,71%; y Servicios 54,87%.

El nivel de instrucción de la población es el siguiente: analfabeto el 5,26 %; sin estudios el 27,87%; primer grado (incluye hasta el BUP), 31,56%; segundo grado que (incluye C.O.U y estudios similares), el 30,45%; y tercer grado que (incluye los estudios universitarios) el 4,77%.

En el año 2002, menos del 25% de la población es nacida en Dos Hermanas, lo que significa que la mayoría de la población procede de otros puntos y se ha asentado en este lugar por motivos diversos.

Estos datos son indicativos del perfil de un pueblo de gran dimensión, cuya población proviene de distintos puntos geográficos, lo que confiere una gran heterogeneidad al contexto.

El centro, sus componentes y estructura:

Según la información obtenida del centro por medio del documento referido a las finalidades educativas, la *realidad socioeconómica y cultural* se describe como sigue: “*el centro se encuentra en una zona en la que predomina una clase social que podríamos catalogar de media baja, en la que existe un bajo nivel cultural y en consecuencia un escaso hábito de trabajo intelectual en el ámbito familiar, que se traduce en un escaso interés de los alumnos por la lectura en general y por el estudio en particular*” Con relación a estos datos el mismo documento precisa, que son contemplados para trazar las finalidades educativas del centro y los objetivos para cada etapa educativa.

En el mismo documento se describen algunos pormenores que pueden contribuir a que en el futuro el centro se abra más al entorno. "En esta zona se están construyendo numerosos núcleos de viviendas unifamiliares y bloques de pisos, lo que va a hacer que haya un crecimiento notable de la población escolar (generalmente estas viviendas las ocupan matrimonios jóvenes), así como un presumible aumento del nivel cultural medio de la población. Es también una zona en la que se ubica un importante complejo polideportivo con pistas para distintos deportes, pabellón cubierto y piscina climatizada. Esto puede contribuir a que el Centro se abra aún más al entorno, organizando actividades deportivas y lúdicas, que puedan contribuir eficazmente a un mejor desarrollo en la formación integral del alumno" (Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria centro uno).

- Profesorado:

El equipo directivo está formado por cinco personas: Director, Vicedirector, Jefe de Estudios, Jefe de estudios adjunto, Secretario.

El claustro de profesores está compuesto por 55 profesores de los cuales 34 tienen destino definitivo. 20 de ellos llevan más de 10 años ininterrumpidos en el centro. La media de edad se sitúa en torno a los 42 años.

En el organigrama del centro se incluye entre otros departamentos el de orientación, con la figura del orientador como coordinador. Además, y por ser un centro de integración, cuenta también en su plantilla con un profesor de educación especial.

- Perfil del alumnado:

El número total de alumnos en el centro es de 598, que se distribuyen entre todas las enseñanzas que se imparten en el mismo. Los alumnos, como se explicó en líneas anteriores, proceden de la misma población o de otros pueblos limítrofes. Los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria proceden de los centros de primaria existentes de la misma población. Con relación a la población escolar en Bachilleratos y Formación Profesional los alumnos provienen de las poblaciones limítrofes.

- Enseñanzas impartidas:

- Enseñanza Secundaria Obligatoria,
- Bachillerato de Humanidades, Ciencias sociales y Tecnología.
- Formación profesional específica: Ciclos formativos de grado medio y de grado superior.
- Programas de garantía social.

Este centro “originariamente era un Instituto de Formación Profesional. Desde el curso 1998-1999, el centro es declarado de integración e imparte ESO (pasa a denominarse I.E.S.) y se alternan los ciclos que se van extinguiendo de la Formación Profesional con los módulos adaptados del nuevo sistema educativo, aunque destacando (según el documento del centro) que los recursos materiales del centro no se han adaptado a sus nuevas necesidades, habiendo escasez de locales, mobiliario, material didáctico y otros, lo que da lugar a que los trabajos se realicen en unas condiciones muy pobres” (Introducción al plan de acción tutorial del IES uno).

En el mismo documento, ya mencionado, se hace referencia a que el profesorado del IES, con motivo de la reconversión ya citada anteriormente, sufre condiciones laborales inestables que se concretan en: traslado de compañeros, que tras compartir años de trabajo en este lugar han tenido que salir del centro por la reestructuración; profesores que tienen que impartir asignaturas que no son de su especialidad e incluso ni afines, o que han tenido que cambiar de especialidad. En general, y salvo casos concretos, una gran mayoría tiene incertidumbre laboral por lo que pueda acaecer en los próximos años.

Según el documento mencionado se describe que el tipo de alumno que llega al centro ha cambiado sustancialmente y dice:

“está incidiendo en el clima de convivencia del centro y en la forma de trabajar del profesorado, encontrándonos, en una misma clase alumnos con ganas de aprender y formarse y otros totalmente desmotivados, otros sin los más elementales modos de educación y algunos de integración y con un profesorado que ante tanta heterogeneidad, se encuentra desbordado para atender medianamente bien a toda la clase” (Introducción plan de acción tutorial IES uno).

Con relación al departamento de Orientación se expresa lo siguiente: que éste departamento se creó el curso 1998-1999, ese curso fue atendido por dos profesores interinos, lo que hizo imposible seguir una línea coherente y de trabajo continuado. Además, en el curso referido no había en el centro profesora de educación especial. En el curso posterior el Departamento plantea un Plan de Orientación y Acción Tutorial a largo plazo, con miras a poner en marcha los postulados de la LOGSE: *“Intentar que la orientación se incorpore plenamente a la educación, formando*

parte de la función docente, donde los alumnos reciban la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional que todos deseamos”.

Este Departamento está constituido por el orientador, la profesora de Pedagogía Terapéutica, los tutores de ESO, y los tutores de Formación Profesional, según la Orden del 17 de julio de 1995 de la C.E.C. de la Junta de Andalucía, por la que se establecen directrices sobre organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación

Reseña también el mencionado documento que los factores que rodean a la enseñanza secundaria obligatoria hacen que la función orientadora adquiera especial relevancia en la etapa de la ESO. Ello conlleva necesariamente una potenciación de la función tutorial, inherente a la propia función docente que todo profesor desempeña, con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades generales de los alumnos de la ESO. Para ello el Plan de Orientación y Acción Tutorial desde el Departamento de Orientación se organiza en torno a cuatro ámbitos de actuación global con respecto al Centro: Atención a la diversidad; Acción tutorial; Orientación Académica y Profesional.

El IES en la actualidad está participando del Proyecto Europeo Comenius I: “Retorno al futuro”.

7.1.2. INTRODUCCIÓN AL CASO: los aspectos formales de la tutoría. El Plan de Acción Tutorial:

Como introducción al estudio de caso ofrecemos el análisis del documento correspondiente al Plan de Acción Tutorial del IES uno. Con la descripción de las características halladas queremos dar a conocer las líneas teóricas en las que se fundamenta la estructura teórica de la acción tutorial.

El Plan de Acción Tutorial analizado forma parte del Plan de Orientación incluido en el Diseño Curricular del Centro. Este documento contiene los aspectos teóricos y formales básicos de la tutoría y forma parte de la planificación del centro educativo. Es decir, se ajusta a los preceptos establecidos sobre la tutoría para los centros de Educación Secundaria, que se regulan en el decreto 200/97.

Con esta base teórica, a la que hacemos referencia para la acción tutorial, se establece de forma genérica la planificación de la tutoría en el centro sirviendo de punto de partida para la adaptación a las necesidades de los alumnos, según los diferentes cursos y grupos de tutoría.

El contenido del documento define que la tutoría está encaminada a la atención de los alumnos y que el tutor debe realizar una orientación personal del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de ellos. De manera que, tal y como está considerada la acción tutorial, desde la estructura organizativa del centro y el Plan de Acción Tutorial, se plantea como una "planificación abierta" y como una tarea compartida del Departamento de Orientación y del Equipo Educativo.

En este sentido destacamos que la tutoría cuenta con el apoyo del Departamento de Orientación, que en su planteamiento apuesta por la idea de que la orientación se incorpore plenamente a la educación.

En este documento se parte de la concepción de la tutoría como un nivel de orientación, el más cercano al alumno, y que es asumido en el PAT: “el modelo de intervención que se articula desde la Administración educativa en Andalucía se fundamenta en tres pilares básicos: nivel de aula con el tutor, nivel de centro con el departamento de orientación y nivel de zona con los equipos de orientación educativa y profesional” (Tutoría, Junta de Andalucía, 1995).

- *La importancia de la tutoría:* es una idea que se destaca en el documento, así como la relevancia y alcance de la tutoría en el sistema educativo actual y en el proceso educativo. Se considera de máxima importancia la acción tutorial con los alumnos en la etapa de secundaria, por ser un período clave en la vida escolar, que a la vez coincide con la etapa de la adolescencia, edad que requiere por parte de los alumnos una toma de decisiones significativas, y consecuentemente una orientación.

Pero junto a esta labor con los alumnos hay que añadir la importancia que adquiere la coordinación del tutor con relación al resto de los profesores, y especialmente en el comienzo de la etapa de secundaria por el cambio de metodología que se produce de Primaria a Secundaria.

Finalmente señalamos la necesidad e importancia de la conexión del centro con la familia a través de la tutoría, cuestión que en este centro se considera como un objetivo pendiente de conquistar.

- *El fin de la educación como base de la acción tutorial:* el planteamiento educativo, así como el de la acción tutorial, arranca con la idea de que la educación considera como "un derecho" de los alumnos, cuyo fin es perseguir el desarrollo pleno de todos los alumnos. Para ello se plantea que éstos deben ser atendidos según sus necesidades y peculiaridades, lo que representa ofrecer respuestas educativas atentas a la diversidad. Esta idea fundamenta toda acción educativa, y consecuentemente, la "Orientación", considerada un elemento inherente en el desarrollo óptimo de dicha acción.
- *La formación de los tutores:* se cree en el centro que las tareas programadas, la complejidad y diversidad de las funciones que debe desempeñar el tutor, implican el conocimiento amplio de todo el proceso educativo. El profesor tutor debe estar dotado de la capacidad y formación necesaria para el desempeño de sus funciones. Todo ello es debido a que en su labor tutorial está obligado a adoptar decisiones desde el marco curricular que son decisivas en relación con la respuesta educativa que se oferta desde el centro en cada caso o situación. Siendo la formación del tutor una necesidad que se plantea como real en el plan de acción tutorial, no obstante no se formulan en el mismo planteamientos organizativos para llevarlo a cabo.
- *El fin de la acción tutorial:* según el Plan de Acción Tutorial, la tutoría cobra especial importancia en el actual sistema educativo y está considerada como una medida educativa de atención a la diversidad dentro de las respuestas curriculares. Por tanto, dicha acción debe tener como fin el desarrollo integral de los alumnos, proporcionándoles la orientación necesaria para su maduración y aprendizaje.

- *Actividades y acción tutorial:* la puesta en marcha de la Acción Tutorial se plantea como una tarea que debe ser compartida por todos los docentes que, por tanto, requiere un trabajo colaborativo, que implica interrelación entre el tutor, el profesorado y con las familias. Para lo que se concretan diferentes actividades con:
 - Los alumnos para su orientación, así como para fomentar actitudes positivas y para facilitar la integración.
 - Los profesores, potenciando la coordinación de las actuaciones, facilitando el conocimiento de los alumnos a través de la información entre profesores, coordinando la acción educativa de todos los profesores que participan y trabajan con un mismo grupo.
 - Las familias, para favorecer el intercambio de información entre las familias y centro a fin de facilitar una relación fluida entre ambas instancias.

7.1.3. SIGNIFICADO, CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CENTRO UNO.

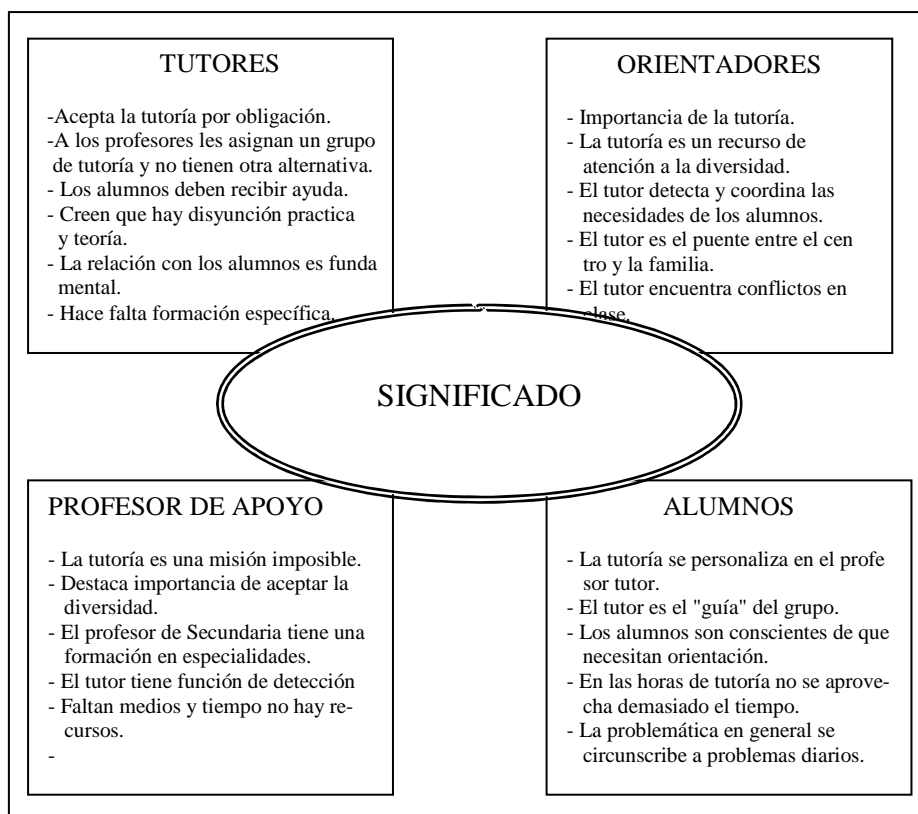
Con estos tres bloques agrupamos la información en torno a las tres preguntas formuladas con relación a la “Acción tutorial”. Ya hemos señalado que nos han servido de guía para el análisis, con un carácter puramente orientativo, que no normativo:

- *¿Qué significado tiene la acción tutorial?*
- *¿Cómo se configura dicha acción? y*
- *¿Cuál es su desarrollo?.*

Como veremos si comparamos el contenido del PAT, con las distintas afirmaciones de los miembros del centro, que participan en el estudio, hay importantes cambios en la concepción de la acción tutorial al pasar a considerarla en el plano práctico. El perfil que ofrece la acción tutorial en el marco teórico, es formal y se ajusta a las exigencias de la normativa. Sin embargo, las opiniones de los participantes dibujan la práctica de la acción tutorial mediatizada por las circunstancias singulares y los recursos disponibles. A partir de esta contextualización establecen el significado, la configuración y el desarrollo de la misma, obviando en gran medida los planteamientos del PAT.

7.1.3.1. Significado de la acción tutorial en el Centro.

El significado de la acción tutorial en este centro adquiere un matiz considerablemente diferente según sea el hablante: un tutor, el orientador, el profesor de apoyo o un alumno. Cada uno de los entrevistados, según sus experiencias ofrece una idea diversa del problema, lo entiende y vivencia de manera diferente.



Cuadro nº. 21. Resumen, Significado de la acción tutorial, centro uno.

- *La descripción del tutor:* según las opiniones de los distintos tutores, la idea sobre la "Tutoría" y la acción que de ella se deriva es difusa, ya que en sus declaraciones, no hay una definición clara acerca de cual es

el significado de la acción tutorial. Tampoco sobre las funciones del tutor hay concreción. Más bien se describen funciones de forma genérica, y en éstas no se aprecia un proceso de continuidad en las actuaciones, con relación al seguimiento de los alumnos en los distintos cursos y etapas.

El tutor, por lo general, acepta la "Tutoría" por obligación y así lo expresa en sus opiniones uno de los tutores que literalmente dice cuando se le pregunta su opinión sobre la tutoría en la entrevista:

“ es una función que nos han largao a los profesores sin estar preparados para ello, eso está claro” (FOT.279-282).

A los profesores se les asigna un grupo de tutoría, y no tienen otra alternativa aunque sean nuevos en el centro o carezcan de conocimiento de la trayectoria del grupo. Según manifiestan, cuando les asignan la tutoría es una obligación que tiene que asumir. Este hecho acarrea consecuencias negativas en la práctica, debido a que el profesor está falto de interés y, por tanto, no se implica plenamente en la dinámica que se adopta.

Según los tutores, los alumnos deben recibir ayuda en el proceso de aprendizaje y esta ayuda se puede encauzar desde la acción tutorial porque el tutor es el profesor que mejor conoce a los alumnos. Pero lo que no entienden bien es cómo se pueden aplicar las actividades programadas en el plan de acción tutorial a la práctica, ya que creen que lo que se programa es una cosa y otra lo que se practica. Si bien señalan que lo importante es el contacto con los alumnos y a través de él brindarles la orientación oportuna. En este sentido dice un tutor en la entrevista, con relación a la acción tutorial:

“sobre todo yo creo que hay que darle un carácter práctico de orientación (COT.966-968).

Tal como está organizada la tutoría, resulta que los alumnos en la hora de tutoría no tienen conciencia de lo que tienen que hacer porque las actividades que se desarrollan no presentan una continuidad en el tiempo sino que tienen que ir desarrollándose en paralelo con sesiones dedicadas a los problemas puntuales y de convivencia. Por esta razón de un día a otro y dependiendo de los problemas que se presenten en el grupo aula se aborda o bien el problema puntual que se presenta o una actividad de las programadas. Así lo expresa un tutor:

“... Es una hora en la que los niños entran diciendo: Tutoría, no hay que hacer nada...” (LUT.475-476).

De su opinión se deduce que consideran que existe una disyunción entre lo que realmente necesitan los alumnos y lo que la Administración plantea para el desarrollo de la acción tutorial, debido a que una cosa es lo que ponen "los papeles" y otra las necesidades que presentan los alumnos y las necesidades son muy variadas. Así lo expresa un tutor:

“en la ESO, parece que cambia la cosa pero depende de cada tutor” (COT.265-266).

Asimismo creen de suma importancia la relación con los alumnos para poder incidir en sus hábitos de trabajo y manifiestan que los medios de que se dispone en la tutoría no son adecuados para tales pretensiones.

“El tiempo que tenemos los tutores con los chicos, realmente es muy limitado porque tenemos una hora cada semana” (TAT.1141).

Las funciones tutoriales, (que no se concretan sistemáticamente por parte de los tutores), tal y como lo plantea la Administración requieren un nivel de especialización que los tutores y en concreto los tutores de secundaria no han adquirido. Creen que la administración plantea un plan de acción tutorial que es ineficaz porque la respuesta a las necesidades de los alumnos es una cuestión compleja que requiere "formación específica" que no poseen.

“Un tecnólogo, o uno de historia o un psicólogo tienen idea de cómo integrar al niño, cada uno de una manera...” (FOT.320).

Las funciones que deben desempeñar los tutores básicamente están enfocadas hacia los alumnos, en los que creen que se debe centrar esencialmente la acción tutorial, para la orientación, laboral, académica y personal.

En este sentido la relación con los alumnos es considerada como un elemento importante. El tutor considera que la tutoría es para el alumno como un punto de referencia en el centro y que esto debe estar lejos de programas concretos porque lo esencial es detectar los problemas de los alumnos y ayudarles en el proceso de aprendizaje.

“ Pues yo entiendo la tutoría como un sistema que va dirigido a los chavales para que lleven su proceso de aprendizaje encaminado, que no se pierdan...” (COT.10-13).

- *Según el orientador*, la tutoría es importante en el proceso educativo del centro y en el momento actual por varias razones:
 - Porque la tutoría representa en el actual sistema educativo un recurso de atención a la diversidad que adquiere relevancia en la detección y coordinación de las necesidades de los alumnos, lo que requiere en Secundaria es una labor de coordinación entre los profesores de área y el equipo educativo, de cara a que las respuestas educativas sean adecuadas a las necesidades de los alumnos.

"El tutor es el que coordina, aquí por lo menos, lo tenemos organizado de esa forma, el tutor es el que tiene que coordinar toda la detección de las necesidades educativas especiales que haya en los alumnos" (LUT, 308-312).

- Porque la diversidad implica clases heterogéneas con niños que no siguen un ritmo tipo de aprendizaje, siendo misión del tutor la coordinación de las decisiones curriculares que se adopten al respecto.
- Porque el tutor actúa de puente entre centro y la familia. El tutor tiene que unir la información del alumno y conectar la labor que se lleva a cabo en el centro con el contexto familiar en el que el alumno se desenvuelve.

En opinión del orientador, la realidad en este sentido es que la familia, por lo general, no asume la responsabilidad que le corresponde con relación a la educación de sus hijos. En este

sentido la acción tutorial carece de eficacia cuando los padres niegan su colaboración para resolver los problemas de sus hijos.

"Veo que el desarrollo de la acción tutorial pues depende mucho de los padres, es decir, cuando los tutores establecen contacto con la familia y esa familia no responde entonces el tutor ya se inhibe un poco del problema" (DET, 51-54).

- Por los problemas que se presentan en el día a día, ya que lo primero que se encuentra el profesor en las clases es la "Conflictividad de los alumnos". Esta cuestión ocupa una gran parte del horario de la tutoría y naturalmente al tutor le queda muy poco tiempo para pensar en actividades programadas y en temas diferente.

Según la opinión del Orientador el tutor en Secundaria se enfrenta a un problema añadido que es la falta de formación específica en Psicopedagogía. La formación del profesor en Secundaria está muy sectorizada y esto representa una dificultad a la hora de abordar las funciones que debe desempeñar el tutor, que están encaminadas básicamente a la orientación del alumno. Este problema se agrava aún más por la interinidad a que los profesores están sometidos.

- *Según el Profesor de Apoyo a la integración*, (profesor especialista en Pedagogía Terapéutica), se pueden señalar con relación a la tutoría varios puntos:

En primer lugar, cree que tal y como plantea la administración la tutoría, ésta resulta en la práctica una misión imposible porque las

necesidades que se encuentran en las aulas no pueden ser atendidas por el tutor en las horas disponibles para ello.

Por otra parte, destaca la importancia que adquiere aceptar teórica y prácticamente la diversidad. Para ello, según su opinión, es de vital importancia la formación del tutor, que condiciona incluso los perfiles que adopta el apoyo.

Cree también que la formación del profesor de Secundaria deja al descubierto que la organización de la enseñanza en esta etapa adopta una dinámica diferente a la empleada en la educación Primaria. El profesor de Secundaria se circunscribe a las especialidades y está más acostumbrado a tener cierta homogeneidad en sus clases. Por esta razón el problema de la integración le parece más difícil y lejano.

El tutor, que es un profesor de Secundaria, está llamado a desempeñar una labor importante de detección y coordinación de las necesidades de los alumnos y de búsqueda de estrategias para ajustar la oferta educativa del centro a las necesidades de los alumnos.

Según el Profesor de Apoyo a la integración, con la falta de medios y de tiempo se trabaja con pocos recursos, y esto determina la forma de estructurar el aula de apoyo a la integración. Describe que en dicha aula había muchos niños que, según él, podían estar en el aula ordinaria con apoyos en materias determinadas.

“Me encontré con un grupo bastante grande de alumnos que tenía que atender” (ORA.77-78).

La nueva organización del apoyo en el centro ha representado que

los niños a los que se les puede hacer una adaptación curricular significativa estén en su clase, en el aula ordinaria.

"Decidimos que había que dar otro giro a la cosa porque estos niños, concretamente el grupito con el que estoy trabajando ahora necesitan muchas más horas, y los otros alumnos serían alumnos que llevando una adaptación podían ir con el tutor o con cada especialista que entrara en el aula en cada momento" (Opiniones 102-111).

La tutoría de los alumnos que pertenecen a la clase de apoyo es ejercida por el profesor de apoyo, ya que éste es el criterio establecido por la normativa con relación a la tutoría de los alumnos del aula de apoyo a la integración, que al constituirse como un aula cerrada se rige por la normativa del "aula específica".

"Prácticamente es un aula cerrada... al quedarme yo con cinco alumnos con bastantes problemas y que prácticamente no van al aula ordinaria" (ALA.276-279).

- Según los alumnos, la tutoría se personaliza en el tutor, ya que creen que es una labor personal y que el buen funcionamiento depende de las cualidades que posea la persona del tutor. Por tanto, piden que el profesor que sea su tutor tenga cualidades de amabilidad y de escucha sobre todo.

Consideran al tutor como un "guía", como un "orientador". Para ellos es el profesor que tiene la responsabilidad del grupo y que debe defenderlo cuando se plantean situaciones injustas con otros profesores o con los mismos compañeros.

“Si una persona o un profesor nos hace algo que nos parece injusto, se lo comentamos al tutor” (NECC.369-375).

Para los alumnos el tutor es el profesor al que acuden cuando tienen un problema en la clase y sólo a veces cuando existe un problema personal. La problemática de los alumnos en general se circunscribe a cuestiones diarias que son las que surgen en la convivencia entre compañeros y en las clases con los profesores de las distintas asignaturas. Por estas razones los problemas se centran demasiado en temas puntuales y no tanto preventivos.

Los alumnos son conscientes de que necesitan orientación en los aspectos profesional, académico y personal y creen que debe de orientarles el tutor, aunque no especifican cómo y cuando. Admiten que durante las horas de tutoría no se aprovecha demasiado el tiempo, en la mayoría de los casos porque los propios alumnos no paran de hablar.

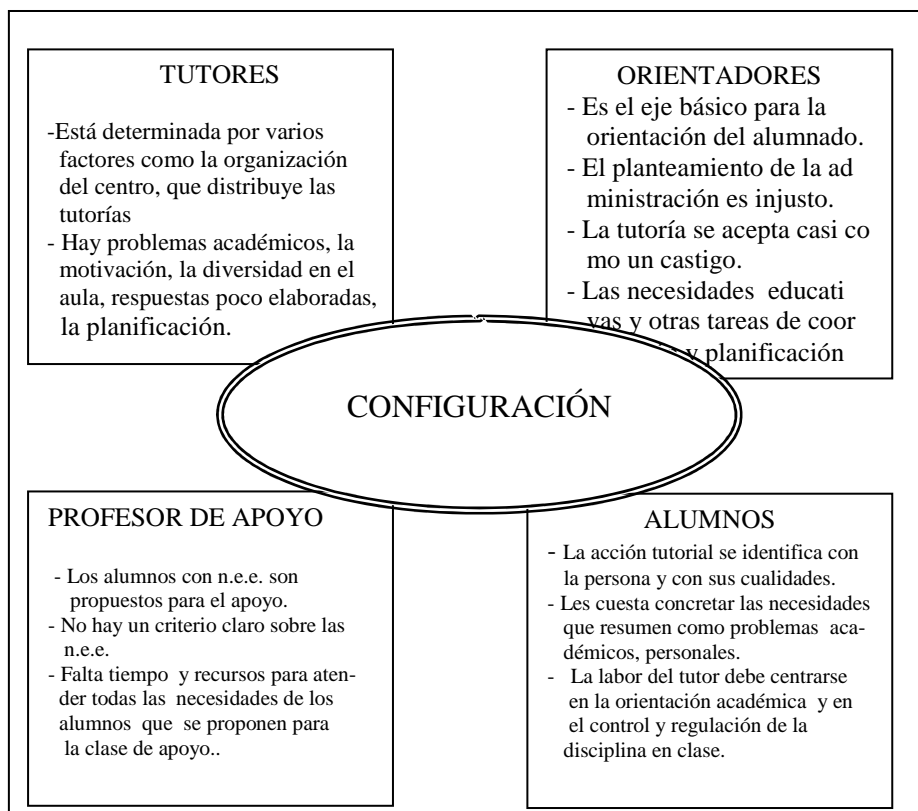
Como resumen de lo anterior destacamos algunos extremos similares y algunas diferencias halladas en las opiniones de los participantes.

- Todas las opiniones coinciden en la importancia de la Acción Tutorial. Sin embargo, el tutor la entiende como una obligación sin alternativa y para la que carece de formación específica.
- Desde otra óptica el orientador considera que es un recurso para la atención a la diversidad y en este sentido resalta las atribuciones técnicas que se les atribuye.

- Por el contrario, el profesor de apoyo a la integración cree que es una misión imposible porque hay un problema de fondo con relación a la concepción de la diversidad.

- Finalmente, los alumnos personalizan en el tutor su idea sobre la acción tutorial y creen que el tutor es como su guía o protector.

7.1.3.2. Configuración de la acción tutorial en el centro uno.



Cuadro nº. 22. Resumen, Configuración de la acción tutorial, centro uno.

Con relación a la configuración de la acción tutorial, nos planteamos algunas preguntas, a las que tratamos de dar respuesta: ¿cómo se configura la acción tutorial en la realidad del centro educativo?, ¿cómo se planifica y articula la acción tutorial?, ¿cuáles son las necesidades y prioridades de la acción tutorial en los problemas que se plantean? ¿de qué se parte para definir la acción tutorial?.

Las respuestas las encontramos en los datos aportados por los

informantes, tutores, orientador, profesor de apoyo y alumnos, que manifiestan, de nuevo, la percepción de una misma realidad con matices distintos según la vivencia de cada uno y según las observaciones realizadas en las sesiones de clase y en las reuniones de tutores.

En el centro existe un claro cauce para la planificación y la configuración de la tutoría, que consiste en las reuniones periódicas a las que asisten tutores, Jefe de estudio y Profesora de Pedagogía Terapéutica y el Orientador. Estas reuniones se celebran quincenalmente a lo largo de todo el curso académico. Son el cauce fundamental de intercambio de información sobre los alumnos y sobre las necesidades que éstos presentan.

Con respecto a este punto la opinión de los hablantes adopta matices diferentes:

- *Según los tutores*, la configuración de la tutoría está determinada por varios factores:

En primer lugar mencionan la *organización del centro*, pues el Equipo Directivo, a través de la Jefatura de estudios, se encarga de distribuir las tutorías de los cursos entre los profesores y ello de forma aleatoria, entre los más noveles, ya que los más veteranos suelen ostentar jefaturas de departamentos.

El tutor, una vez que sabe qué curso de tutoría le ha sido asignado se plantea *¿cuáles son las necesidades de los alumnos?* Según los tutores las necesidades de los alumnos pueden agruparse en torno a varios problemas:

- *El problema del nivel académico y la motivación:* en opinión de los tutores hay un problema general en Secundaria, y es que los alumnos vienen con un bajo nivel con relación al currículum ordinario. El profesor de Secundaria desarrolla su trabajo en aulas en las que existe un porcentaje elevado de alumnos que presentan un bajo rendimiento académico. A esta circunstancia hay que añadir el porcentaje de alumnos que presentan una baja motivación ante el estudio.

“... que no quieren estudiar y que están ahí porque van promocionando automáticamente, entonces de encuentra con un problema...” (TNE.1171-1174).

“Hay una problemática gorda porque los niños se niegan a trabajar... al final es un descontrol la clase...” (NER.1193-1194).

- *El problema de la diversidad en el aula:* porque, como consecuencia de la integración, hay en las aulas alumnos que presentan necesidades educativas diversas, bien de comportamiento, bien de lenguaje. No se disponen de los recursos necesarios que permitan atender adecuadamente las necesidades de los alumnos. Porque hay alumnos que requieren tratamientos que el profesor de aula no puede ofrecerles.

“Dentro de la clase ordinaria tenemos dos niños de educación especial con problemas de comportamiento y uno de ellos bastante gordo porque no tiene ni capacidad expresiva, un niño que no sabe hablar apenas”(TNE.114-115)

Estas necesidades son consideradas por los tutores como prioritarias y dicen que no se abordan en la estructura de la tutoría ya que se planifica y se programa en el plan de acción tutorial de modo general y para todos los cursos. Los tutores se quejan de que no pueden aplicar la programación que les facilita el orientador.

“... nos dan una programación, y dime tú a mí como podemos planificar ese tocho, prácticamente es cierto, esta es la programación que tenemos en la hora de tutoría...” (PLT.1146).

Son varias las situaciones que, según indican los tutores, se presentan: Por una parte dicen que en una clase con la cantidad de niños que tienen que atender, alrededor de veinticinco, no se puede dedicar un tiempo y un tratamiento específico a cada uno. Por otra parte, señalan otro problema, que deriva del hecho de que determinadas necesidades específicas requieren un abordaje, un conocimiento y una formación de carácter específico para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada.

- *El problema de la inmediatez: las respuestas escasamente elaboradas.* Hay problemas puntuales que se abordan y resuelven en el momento, sobre los cuales no se puede programar previamente, y consiguientemente las soluciones carecen de una reflexión previa. Se refieren con ello a los problemas que surgen generalmente en la convivencia y que no admiten aplazamiento sino que hay que abordarlos momentáneamente por varias razones: una de ellas porque los hechos que representan un conflicto para la clase o para el centro hay que abordarlos inmediatamente a fin de restablecer la normalidad y otra razón porque los alumnos demandan del tutor la intervención para alcanzar dicha normalidad.

“Son cosas cotidianas. Las cosas más grandes... vamos resolviendo sobre la marcha” (TNE.436-437).

- *El problema de la planificación de la Tutoría:* en este sentido hay que destacar que la planificación no es la nota dominante para la configuración de la tutoría, aunque encontramos alguna opinión diferente entre los tutores:

"Tendría que haber una planificación pero es imposible, tu no sabes con qué grupo te vas a encontrar" (PLT, 857).

Otros tutores opinan que la respuesta que hay que ofrecer a los alumnos parte exclusivamente del conocimiento que se tenga de ellos, y que dicho conocimiento se consigue por medio de la relación directa que se genera en el proceso educativo.

"Quien llega más al alumno es el tutor" (COT, 382).

Otros tutores opinan que la programación del plan de acción tutorial que les facilita el orientador, para desarrollarla en las horas de tutoría, no es adecuada. Creen que es tan genérica que no responde a las necesidades del grupo en la mayoría de los casos.

Por último, otros tutores dicen que la improvisación no es buena y que es necesario sistematizar. Sobre todo creen que es necesario que la acción tutorial esté más consolidada en el proyecto curricular de centro, como condición necesaria para que la tutoría pueda adquirir un carácter más serio y sistemático.

“La improvisación no va bien, hace falta una sistematización, unos objetivos a conseguir, una evaluación” (PLT.743).

- *Según el orientador* la acción tutorial, y su configuración como eje básico para la atención y orientación de los alumnos en el nivel del aula, está integrada en la estructura curricular y en el proceso educativo. Esta visión le permite hacer un análisis diferente sobre la normativa y la estructura existente en el centro para la organización de la acción tutorial, sobre las necesidades planteadas en el aula, y la forma y posibilidad de abordarlas.

Según éste, la estructura que establece la Administración para que los centros organicen la acción tutorial no cuenta con la opinión del personal docente ni con sus circunstancias. Así, explica que en este centro concretamente la tutoría se asigne a los profesores más noveles y a veces a los que están en situación de interinidad. La razón es que "los veteranos tienen jefatura de departamento".

Por otra parte la obligatoriedad de la tutoría se plantea para el profesor tutor como un cargo poco atractivo y casi como "un castigo". Esto no ofrece aliciente para el profesorado. La tutoría está muy limitada porque el tiempo que tiene para el desarrollo de las actividades es muy escaso. Son muchas las tareas de la tutoría para las horas que tienen asignadas. Esto provoca que el profesor tutor se entusiasme poco por la planificación, organización e innovación de la acción tutorial.

Según el orientador las necesidades de los alumnos son numerosas. Por esta razón considera de gran importancia que el tutor detecte las necesidades y posteriormente coordine las estrategias y medidas que

deban adoptarse con relación a ellas.

En opinión del orientador, ante estas "necesidades" de los alumnos existe otra dificultad para el tutor, derivada del gran desconcierto existente en cuanto a lo que se entiende y cómo se entienden las necesidades educativas. Lo cierto es que en las clases, según el orientador, lo que se encuentra el tutor es una heterogeneidad de situaciones que demandan respuestas adecuadas en cada caso.

Ciertamente, afirma el orientador, los alumnos con necesidades educativas plantean situaciones singulares en el proceso de aprendizaje que requieren recursos, ayuda y atención específica, sin los cuales resulta difícil su evolución,

“realmente los alumnos con n.e.e. necesitan una cierta atención para ellos solos y entonces cuando un profesor se encuentra con 28 ó 29 en la clase y tienes que dedicarte al otro sólo ya tiene el conflicto” (NER.116-122),

y también hay alumnos que se niegan a trabajar, no quieren seguir el ritmo, no les interesa y otros alumnos cuya dificultad está en el idioma simplemente. Esta casuística nos indica que la respuesta es muy compleja.

“un alumno extranjero puede ser muy inteligente y realmente yo tampoco lo catalogaría como de integración, sino que sería un alumno de n.e.e. en el tema de idioma” (NER.380-383).

Por otra parte hay otro factor, y es que el tutor debe cumplir con tareas puramente administrativas que generalmente requieren mucho

tiempo.

Las necesidades educativas en Secundaria reflejan otro problema al que se enfrenta el tutor y que consiste en la dificultad que presenta el profesor de Secundaria para aceptar y mantener en el aula ordinaria alumnos con necesidades educativas, es decir, alumnos que precisen una atención específica o personalizada.

“Con n.e.e. no lo quieren, te lo digo claramente, de hecho nosotros hemos tenido que reestructurar un poco el aula de apoyo a la integración...” (NER.116-120).

Según el orientador, a las múltiples tareas que el tutor debe desempeñar y el poco tiempo de que se dispone para el desarrollo de la acción tutorial se une la problemática diaria del aula referida a la "Disciplina". Esta problemática requiere puntualmente la atención del profesor tutor porque hace que, debido a la atención que tiene que desempeñar con este motivo a veces en la práctica no se puedan atender y literalmente "se pase" de las funciones formales que marca la ley para la tutoría. Para el tutor lo más inmediato son los problemas que se plantean en el momento y es a lo que se atiende lo primero.

En torno a toda esta problemática el orientador piensa que la planificación de la acción tutorial sirve de muy poco, porque los problemas diarios no dejan tiempo para llevar a cabo programas establecidos. A modo de ejemplo, cabe citar que las reuniones celebradas con Tutores, Orientador, Profesor de apoyo a la integración y Jefe de estudios, a las que hemos asistido han consistido en que el debate alcance consenso sobre temas previamente ya planteados como:

- Análisis de los alumnos que presentan n.e.e., y propuestas para la inclusión o no de una alumna concreta en el aula de integración. Se decide que alumnos que habían sido propuestos para la clase de apoyo a la integración permanezcan en el aula ordinaria y que éstos sólo reciban apoyo en determinadas áreas del currículum.
- Concreción de las ACIS, aunque dichas adaptaciones para los alumnos que integran del aula de apoyo a la integración son llevadas a cabo por la profesora de Pedagogía terapéutica, que es la profesora que atiende dicha aula.
- Propuesta del Orientador para que los tutores, de acuerdo con las necesidades que observan en el aula, propongan temas y actividades para la elaboración del Plan de Acción Tutorial del próximo curso.

Las observaciones no nos han introducido en el proceso de elaboración del cuerpo del Plan de Acción Tutorial, sino que nos han informado de que a partir de este documento, P.A.T, cuya elaboración depende prácticamente del Departamento de Orientación, se articula la práctica diaria, y se organizan las actividades tutoriales. Todo ello atendiendo fundamentalmente a los problemas que se plantean en la clase y recurriendo a las actividades programadas, para las que escasamente queda tiempo.

- *Según la Profesora de apoyo*, la configuración de la tutoría adopta las siguientes connotaciones, que desde su punto de vista influyen en la configuración de la acción tutorial:

Los alumnos que tienen dificultades educativas son propuestos por los profesores para la clase de apoyo a la integración y como el criterio sobre las n.e.e. es muy amplio, el grupo es muy numeroso y no todos los alumnos tienen que estar necesariamente en la clase de apoyo. Según la profesora de apoyo a la integración existen otras alternativas y recursos para atender las n.e.e.. Por esta razón el apoyo se ha reestructurado.

“Una adaptación que podía ir más bien con el tutor, bueno, con el tutor o con cada especialista que entraba en el aula” (APR.109-111).

“Al quedarme yo con cinco alumnos que eran unos alumnos con bastante problemas y que apenas van al aula ordinaria muy pocas horas entonces prácticamente no me tengo que poner en contacto con ellos ni para matemáticas, ni para nada” (ALA. 276).

Cuando se habla de necesidades educativas específicas, cree la profesora de apoyo a la integración que no hay un criterio claro que indique en qué sitio y como encuadrar a los alumnos. El resultado es un número elevado de alumnos con necesidades educativas propuestos para la clase de apoyo a la integración, a los que no hay posibilidad de atender adecuadamente por falta de horas y recursos para llevar a cabo una organización adecuada de este tipo de apoyo a la integración.

En este sentido, y según la profesora de apoyo, el tutor tiene como función procurar la coordinación de la atención a los alumnos con n.e.e. para optimizar los recursos; para emplear racionalmente el esfuerzo y que de esta forma éste repercuta en el abordaje de las dificultades.

- *Según los alumnos*, la acción tutorial se identifica con la persona que asume la tutoría. Identifican su desarrollo más con cualidades que con funciones. Para ellos es un profesor que les dedica tiempo, que les escucha y que está al tanto de los problemas del grupo y de sus componentes.

El pensamiento del alumnado gira en torno a la figura del tutor, como "responsable del grupo" y como persona que les ayuda a resolver sus problemas.

Cuando los alumnos se refieren a sus "necesidades" les cuesta concretarlas, y hablan genéricamente de los problemas cotidianos de la clase, que resumen como problemas académicos con asignaturas concretas; problemas personales, que no concretan; y problemas de orientación en cuanto a las asignaturas y en cuanto a su futuro profesional. En estos últimos creen que el tutor puede y debe ayudarles.

Los alumnos creen que la labor del tutor básicamente debe centrarse en la orientación académica y en el control y regulación de la disciplina en clase porque dicen "hay alumnos que no respetan al profesor".

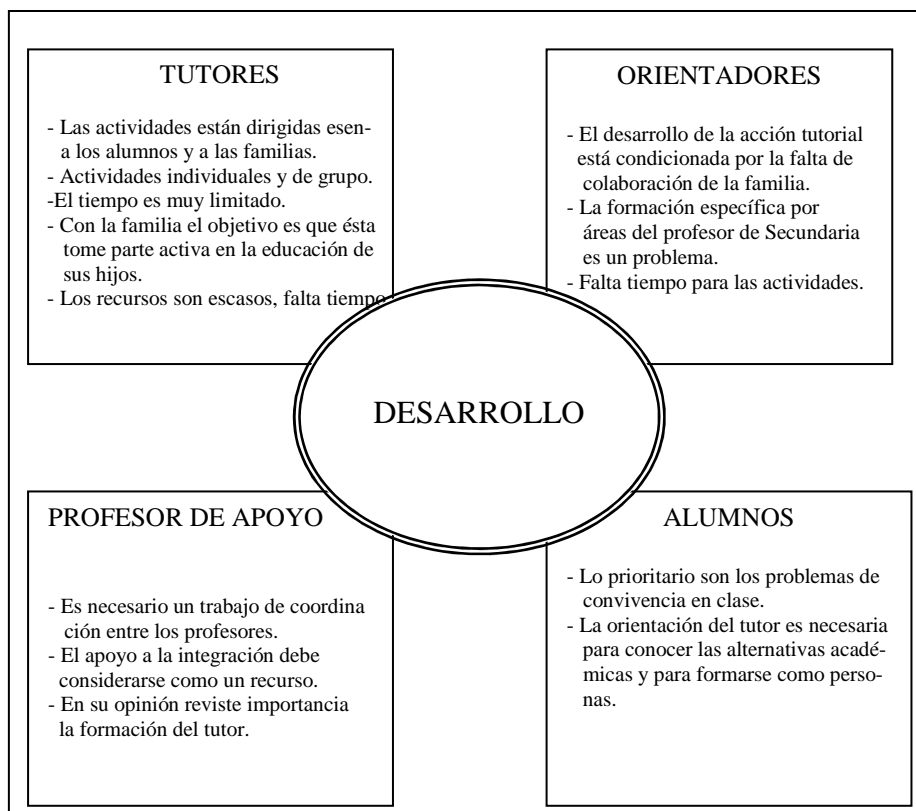
Resumidamente con relación al significado podemos destacar algunos extremos similares en los hablantes como son:

- Todos coinciden en reconocer que los problemas que se plantean en la tutoría son diversos y numerosos.

Sin embargo, también queremos destacar algunos matices diferenciadores:

- El tutor resalta la cantidad de problemas que debe abordar.
- Por el contrario el orientador pone su acento en la incoherencia organizativa y profesional que rodea a la tutoría.
- El profesor de apoyo a la integración incide en la necesidad de una idea clara sobre las n.e.e. como base para que la acción tutorial pueda funcionar.
- Finalmente los alumnos concretan dicha acción en su problemática, y la reducen a la necesidad de contar con el tutor cuando tienen problemas de convivencia o académicos.

7.1.3.3. *Desarrollo de la acción tutorial en el contexto del centro uno.*



Cuadro nº. 23. Resumen, Desarrollo de la acción tutorial, centro uno.

En el análisis de esta dimensión planteamos el siguiente interrogante: ¿cuál es el desarrollo de la acción tutorial, cómo se lleva a cabo?

La respuesta la hallamos en el análisis de las opiniones de los participantes. En ellas manifiestan cómo entienden y perciben el desarrollo de la acción tutorial en el centro. Éstas opiniones son corroboradas con los datos obtenidos de las observaciones, que nos acercan al conocimiento de cómo se producen los fenómenos en los contextos observados del aula y de las reuniones de los tutores. El conocimiento de los hechos nos acerca a los

ámbitos a los que se extiende la acción tutorial que están referidos a los alumnos, los profesores y las familias y en torno a los cuales giran las actividades planteadas en la tutoría.

En el desarrollo de la acción tutorial en el aula, el tutor coordina, dinamiza y organiza las actividades. Los alumnos muestran poca autonomía en las propuestas para el desarrollo de las actividades. Sus intervenciones giran en función de preguntas o de la demanda del profesor tutor. La tutora de un curso de tercero de ESO nos comenta al final de la sesión lo siguiente:

“que es un buen grupo y que en general les cuesta mucho para pensar y pararse a reflexionar aunque sean cosas muy simples, con lo cual constantemente debe invitarlos a que empleen el tiempo en pensar para poder opinar tanto de personas como de las cosas u acontecimientos” (CONTE.139).

Los alumnos toman la iniciativa, y hablan en los momentos en que se debate sobre un problema de disciplina porque generalmente afecta directamente al grupo. Como consecuencia de los problemas de disciplina originados en el grupo, en ocasiones todo los componentes de la clase se encuentran implicados en castigos que afectan a todo el grupo. Estos castigos son impuestos por el Equipo Directivo que califica las faltas según el Reglamento de Régimen Interno, de leves, graves y muy graves.

En las actividades que llevan a cabo los alumnos en la tutoría, éstos muestran una actitud de falta de continuidad, ya que el timón de las actividades está en manos del tutor. Da la impresión de que entran en la clase para la tutoría sin idea de qué van a hacer y no tienen claro para qué sirve lo que hacen.

- *Según el tutor*, las actividades de la tutoría están dirigidas esencialmente a los alumnos y a las familias. Desde su punto de vista, estas actividades adoptan, según el momento, connotaciones que el tutor describe con distintos matices:

- Con los alumnos las actividades se desarrollan en el ámbito individual y de grupo. En *el ámbito individual* prácticamente se percibe como una relación personal entre el tutor y el alumno, no hay una planificación previa de la actuación individual y el tutor atiende los problemas de los alumnos en el momento en que se plantean.

En el ámbito del grupo clase, las actividades son diferentes según los grupos y el tutor que los atiende: unos desarrollan temas propuestos y programados por el departamento de orientación, siguiendo el guión de dicho programa llevan a cabo encuestas, cuestionarios del programa del P.A.T.; otros tutores plantean al grupo *¿de qué queréis hablar?* Y en función de la respuesta establecen el tema del día; otros dedican el tiempo a descubrir y discutir los problemas que hay en el grupo.

Desde su punto de vista, “el tutor” tiene un tiempo muy limitado para la atención de los alumnos. Hay situaciones en las cuales, aunque el tutor vea los problemas, no puede actuar por falta de tiempo, porque una cosa es detectar los problemas y otra cosa es poder actuar sobre ellos. Esto significa que para profundizar en el desarrollo de una acción tutorial coherente hace falta el tiempo necesario para la reflexión y para que la acción incida en la problemática de los alumnos. Hay alumnos que por los problemas

tan complejos que acarrear se "escapan" del sistema educativo, porque no se les ofrece una respuesta de acuerdo con sus necesidades.

- Con la familia, el objetivo que se plantea el tutor es que ésta tome parte activa en la educación de sus hijos y la mayoría de las veces no sabe cómo abordarlo. Cuando hay un problema con un alumno lo inmediato es recurrir a la colaboración con la familia "y si la respuesta es "silencio" ¿qué hacemos?" pregunta el tutor.

El tutor cree que los recursos para lograr la colaboración con la familia son escasos y ello es debido en parte a la falta de tiempo para organizar el intercambio con los padres, y también por el desinterés de la mayoría de los padres por los problemas que presentan sus hijos. Los tutores manifiestan que la problemática de convivencia que presentan algunos alumnos es un problema "de tipo social", que se está transfiriendo a la escuela, porque hay padres que no quieren o no pueden saber nada de sus hijos.

“Los padres se van desentendiendo, incluso problemas con algunos niños que tu llamas a los padres para que vengan y los padres si pueden se quitan de en medio, piden disculpas porque no pueden venir por el trabajo...” (DILE. 646-654).

- Según el Orientador, la Acción Tutorial y su desarrollo en el centro está muy condicionada por la falta de colaboración con la familia. Cuando hay problemas serios con un alumno, lo ideal sería poder trabajar en colaboración con la familia para resolverlo. Según el orientador el trabajo del tutor se circunscribe al centro porque no hay colaboración con la familia. Ante la falta de respuesta familiar el tutor

no puede actuar porque hay situaciones que exceden del umbral del centro para su resolución y que requieren necesariamente apoyo desde el entorno familiar del alumno.

El profesor de Secundaria suele tener una formación específica en la disciplina que imparte. Sin embargo, su formación en psicopedagogía no es demasiado amplia, con lo cual se encuentra que en muchos momentos carece de instrumentos para hacer frente al cambio producido en el sistema educativo, y en concreto para desempeñar las funciones que requiere la acción tutorial en este momento.

“Yo veo que la formación del profesorado es un poco deficiente, porque entre otras cosas por lo menos lo antiguo al menos en legislación y... es que ni los mínimos términos de la LOGSE los conocen algunos de ellos y cuando dicen el P.C.C. por ejemplo se quedan así mirando y dicen ¿eso qué es?...” (FOT. 92-97.

Otra cuestión de gran importancia, que influye en el desarrollo de la acción tutorial y en la que coinciden prácticamente todos los entrevistados, es la falta de tiempo para el desempeño de la cantidad de funciones que debe asumir el tutor.

Según el orientador, esto viene a complicar la situación del tutor porque generalmente el profesor tutor tiene que cumplimentar unas horas de clase que requieren la dedicación oportuna de preparación y corrección de ejercicios, etc. Paralelamente tiene que llevar a cabo las adaptaciones curriculares de los alumnos que tienen dificultades para el aprendizaje. Lo cierto es que tiene dificultad para realizar todo el trabajo porque, entre reuniones, clases y otras funciones en la práctica no le queda tiempo material para todo.

“... porque este profesor tiene que irse a la tutoría para hacer la evaluación, la adaptación curricular, reunión con el equipo educativo ...” (Problema. 213-217).

- *Según el profesor de apoyo a la integración, el desarrollo de la acción tutorial debe fundamentarse en un trabajo de coordinación y de colaboración del tutor con el resto del equipo docente. Debe ser el tutor el que con su coordinación facilite el proceso educativo articulando los recursos para que se proporcionen las medidas necesarias a los alumnos que tengan dificultades en el aprendizaje. Para que éstos puedan recibir el apoyo necesario y siempre que sea posible en el aula ordinaria. En este sentido, el apoyo a la integración debe ser considerado como un recurso a utilizar, pero procurando, siempre que sea posible, que el alumno permanezca en el aula ordinaria con las adaptaciones curriculares necesarias.*

“Una adaptación que podía ir más bien con el tutor, bueno, con el tutor o con cada especialista que entraba en el aula” (APR.109-111).

Otros aspectos que, según el profesor de apoyo, revisten importancia para el desarrollo de la acción tutorial son la formación del tutor y la actitud para aprender de la práctica. Ambos unidos hacen que en ocasiones, aunque el profesor no tenga formación específica, pueda buscar los recursos para resolver la situación con el alumno.

Y, finalmente, dice el profesor de apoyo que, tal y como funciona el apoyo a la integración, el aula de apoyo se configura como un "aula cerrada", esto hace que los alumnos que participan en esta clase, en la

práctica no participen del grupo ordinario ni de la acción tutorial del mismo. La tutoría de los alumnos que asisten al aula de apoyo a la integración tiene otras características diferentes a la del resto del grupo, y se lleva a cabo por parte del profesor de apoyo a la integración.

- *Según los alumnos*, en el desarrollo de la acción tutorial lo prioritario que se plantea como actividad es resolver el problema de convivencia bien con profesores, bien con alumnos. El tutor suele actuar como mediador, es decir, que la mayor parte del tiempo de la tutoría se dedica a resolver problemas inmediatos de orden, que son puntuales y que hay que resolver en el momento.

Los conflictos de la clase, según los alumnos, tienen varias connotaciones: unos problemas son de los alumnos, entre sí, por una convivencia inadecuada, o por una disciplina negativa; y otros problemas son los que derivan de la relación de la clase o de determinados alumnos con asignaturas concretas. Son problemas que suelen personalizarse y se reducen a problemas con tal o cual profesor

Los alumnos creen que la orientación que les puede proporcionar la acción tutorial es importante y hablan de orientación en dos sentidos: por una parte, creen que necesitan orientación e información sobre las alternativas que se les presentan en los períodos de los estudios en que tienen que decidir itinerarios, en concreto en el curso de tercero y cuarto.

"En nuestro curso de cuarto los alumnos necesitamos que nos orienten" (Conocimiento 75)

Por otra parte también creen que necesitan orientación personal para formarse en técnicas de estudio que les ayuden a aprender y a aprovechar el tiempo que dedican a estudiar. Porque creen que, en general, deben aprender a estudiar con técnicas concretas.

Según los alumnos hay otras actividades que las realizan cuando no hay otro problema más urgente que resolver en la hora de tutoría, y que responden y se establecen según un programa y que consisten en seguir un libro o cuaderno previamente asignado desde el departamento de orientación.

"Realizamos muy pocas actividades a la hora de la tutoría porque los alumnos hablan y hablan" (Conocimiento, 594).

De acuerdo con los temas que se incluyen en este cuaderno los alumnos con el tutor eligen el que más les interesa. El tema elegido es el que se trabaja en clase en la sesión de la hora de tutoría. El contenido de los temas lo trabajan por medio de una serie de cuestionarios que éste contiene.

En las observaciones realizadas en el aula, los diferentes grupos han desarrollado temas que ese día les presenta el tutor. Como hemos mencionado anteriormente, son temas que responden a una programación general que facilita el orientador para que la desarrollen en la clase. En esas sesiones han trabajado sobre temas como: *"conocimiento del yo"*. El tema es introducido a través de las explicaciones del tutor. A partir de la introducción se pretende una reflexión sobre los aspectos positivos de cada persona y la importancia de las cualidades y facetas personales. Otro de los temas está referido a *técnicas para exámenes*. El tratamiento del tema está orientado como

medio para adoptar actitudes positivas ante el estudio. Otro tema es *la comunicación*, a fin de introducirlos en el concepto de comunicación y en la importancia que ésta tiene para la vida del grupo y de las personas. El desarrollo de estas sesiones está coordinado y estructurado por el tutor o la tutora que generalmente marca la dinámica del grupo e impulsa la participación de los alumnos.

Como resumen de las opiniones de este punto destacamos los extremos similares y diferenciadores de los participantes.

- Los profesores participantes tienen opiniones similares con relación a la falta de recursos, que concretan en falta de tiempo y de formación del tutor. El tutor y el orientador coinciden en resaltar la falta de participación de la familia en el proceso educativo formal de sus hijos.

- Como extremos diferenciadores destacamos la apreciación del profesor de apoyo a la integración, sobre la necesidad de una mayor coordinación entre profesores, para el desarrollo de la acción tutorial y para que el apoyo sea un recurso. Por su parte el resto de los hablantes no enfatizan del mismo modo este punto.

Finalmente los alumnos se centran en la necesidad de orientación

7.1.4. CONCLUSIONES DEL CASO UNO.

Con las conclusiones del caso uno pretendemos realizar una reflexión sobre las características de la acción tutorial en el centro de referencia. En estas características incluimos el componente formal o de la estructura teórica que adquiere la tutoría en el P.A.T. y el componente práctico de cómo es entendida y desarrollada por sus protagonistas, profesores y alumnos. Ambos componentes, teórico y práctico, configuran el perfil de la acción tutorial y su desarrollo en este centro.

Como es sabido, resulta complejo hallar conclusiones sobre la práctica educativa porque ésta no es nada sencilla ni uniforme.

La complejidad de elementos que intervienen en cada unidad educativa es elevada y, además, la diversidad de interpretaciones que los agentes educativos, docentes y alumnos llevan a cabo con relación al hecho educativo y en concreto con relación a la acción tutorial hacen difícil establecer definiciones únicas. Las distintas interpretaciones hacen que la misma situación y el mismo hecho se valore de forma distinta según quién lo viva y con el criterio que lo analice.

Por esta razón, con las conclusiones realizamos una reflexión final sobre el proceso seguido en el significado, la configuración y el desarrollo de la acción tutorial en éste centro.

De acuerdo con los anteriores planteamientos y con el proceso de análisis llevado a cabo, destacamos los siguientes puntos:

1. El documento del Plan de Acción Tutorial representa un marco general sobre la tutoría, que es necesario concretar para cada grupo de alumnos. Al ser un documento genérico, los objetivos y las actividades no están adaptado a los diferentes grupos.

El documento referido (P.A.T) forma parte de la planificación del centro y se incluye como un apartado del Proyecto Curricular de Etapa, en consecuencia es un recurso de concreción curricular. Si embargo, el hecho de que sea considerado como un documento genérico implica una nueva concreción curricular. De tal forma que aunque se ajuste a los objetivos marcados para la etapa, su adaptación a las necesidades de cada aula y alumno requiere posteriormente la consiguiente adaptación a las singularidades de cada grupo y de cada alumno.

Según los datos obtenidos y desde nuestro punto de vista, queda sin resolver en el contenido de dicho documento cómo se lleva a cabo la concreción de las necesidades para la planificación de la acción tutorial.

Podemos afirmar, por tanto, que no hay constancia de la existencia de un análisis previo de necesidades de la tutoría en los documentos analizados.

2. El Departamento de Orientación se erige como impulsor del proceso de orientación y de la tutoría. Es como un soporte técnico de la Acción Tutorial. A través de él los tutores organizan y coordinan dicha acción tutorial.

Esta coordinación se concreta en el Plan de Orientación y el Plan de Acción Tutorial, en los que se sientan las bases y fundamentos de la “Orientación” como herramienta necesaria para el desarrollo de la acción educativa, situando la “Acción Tutorial” como un nivel de orientación, el más cercano al alumno.

Estas premisas de orientación de las que se parten, y en las que se fundamenta la acción tutorial, son coherentes con la LOGSE, ya que todo el planteamiento de la Acción Tutorial se define teóricamente de acuerdo con la normativa. Queda claro el significado de la Acción Tutorial, pero no se concretan cuáles son los recursos que se requieren para que se lleve a la práctica en la misma línea.

3. Se parte de que la educación es un derecho de todos los alumnos y la orientación educativa una herramienta para que sea posible este derecho.

Se asume en los documentos el derecho de los alumnos a la educación y el derecho a la orientación necesaria en el proceso educativo a fin de que cada alumno, de acuerdo con sus posibilidades alcance el nivel de desarrollo óptimo. En tal sentido se precisa que la Acción Tutorial es un derecho del alumno y un recurso del centro para optimizar el proceso educativo.

4. En el planteamiento teórico sobre la tutoría, ésta se considera necesaria y como un instrumento para conseguir los objetivos educativos de las diferentes etapas.

En esta línea el tratamiento de la “tutoría” se establece en el marco

de la ley y con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa adecuada para el desarrollo integral de los alumnos. Por tanto, la Acción Tutorial cobra importancia como vehículo para conseguir los objetivos de etapa, dotando a los alumnos de la ayuda y orientación necesaria en su maduración personal, para sus decisiones profesionales y en el proceso de aprendizaje en general.

Dicha acción tutorial está diseñada para atender a los alumnos, los profesores y a las familias, lo que significa que el tutor debe asumir funciones en los tres niveles mencionados, alumnos, profesores y familias. Siendo dichas funciones necesarias para la optimización del proceso educativo de los alumnos.

Las funciones de tutoría tienen como requisito imprescindible por parte del profesor tutor, el conocimiento preciso del proceso educativo en su conjunto y de los alumnos en particular, como medio para el ajuste entre la oferta educativa y las necesidades de los alumnos.

De lo anterior se desprende que tales atribuciones requieren por parte del profesor tutor una formación específica en Pedagogía y Didáctica que le permita hacer frente a los planteamientos diseñados por la administración sobre la Acción tutorial.

5. La acción tutorial, en teoría, no se concibe como un hecho aislado, sino como una tarea compartida por todos los profesores.

El desarrollo de la Acción Tutorial lleva consigo un intercambio de acciones entre los profesores que participan en el proceso educativo, lo

cual demanda un trabajo compartido entre ellos.

La labor de coordinación del tutor cobra sentido en tanto que puede ser un cauce que aglutine las tareas de los diversos profesores con relación a los alumnos. Así el proceso educativo del alumno se convierte en una tarea común para los profesores, en la que cada uno asume y comparte su responsabilidad. Dicha responsabilidad se complementa y completa en el trabajo de colaboración con los demás.

6. Aunque se considera por los tutores una actividad necesaria y útil hay un sentir de que la teoría no se corresponde con la práctica.

La acción tutorial tiene un significado de orientación y guía de los alumnos. Sin embargo, existe un desacuerdo por parte de los tutores con el planteamiento que hace la Administración de la tutoría debido a la cantidad de funciones que son asignadas al tutor y que deben asumirse por imposición.

En este sentido y según los entrevistados, hay matices en cuanto al significado que en verdad se le asigna a la tutoría:

Los tutores creen que la tutoría es un sistema que ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje y que tiene sentido en cuanto sirve de ayuda a los alumnos para resolver sus problemas, tanto de grupo como individuales, y no entran en el análisis de la normativa sobre el tema.

El anterior pensamiento encuentra dificultad para su desarrollo

práctico debido a que existen diferencias entre las exigencias de la Administración con respecto a la acción tutorial y el punto de vista de los tutores sobre ella.

7. La tutoría está planteada como un cargo complementario que el profesor tiene que aceptar y desarrollar.

En el centro los grupos de tutoría son impuestos. Este planteamiento tiene una repercusión directa en el grado de efectividad de la acción tutorial y se refleja en las actividades que se llevan a cabo, que son de carácter general y que no siempre llegan a conectar con los problemas reales del grupo.

Sin embargo, todos los participantes coinciden en señalar la importancia de la misma.

Para el orientador la acción tutorial adquiere un significado primordial ya que considera que es imprescindible para el buen funcionamiento de la acción educativa y en consecuencia el tutor es una figura clave en el proceso educativo y en el conjunto de la acción orientadora en el centro.

El profesor de apoyo cree que la acción tutorial es necesaria y decisiva para el tratamiento de la diversidad y considera la figura del tutor imprescindible para que se realice un planteamiento del apoyo con un carácter integrador y no segregador, como ocurre en el momento actual.

Finalmente al hablar de los alumnos destacamos que éstos

consideran la acción tutorial como una actividad necesaria para el buen funcionamiento de su educación en el centro. Ellos centran toda la actividad tutorial en la figura del tutor y destacan las cualidades personales y de comunicación como elementos necesarios para dar sentido a la acción tutorial.

8. La asignación de los grupos de tutorías se lleva a cabo entre los profesores más noveles, lo cual constituye una dificultad por la precariedad de la estancia de estos en el centro. Esto representa una falta de continuidad en el seguimiento de los alumnos y un alejamiento de su problemática.

La distribución de la tutoría depende directamente de la organización del centro y en el caso que nos ocupa la tutoría se asigna entre los profesores más noveles y de forma aleatoria, lo que lleva consigo un desconocimiento de los alumnos y una falta de continuidad en la tarea de un año para otro.

9. Los tutores, en opinión de los entrevistados, carecen de formación específica para asumir las funciones de orientación que su cargo les encomienda, cuestión que cobra especial importancia en la Secundaria debido a la formación inicial del profesorado de esta etapa.

En teoría la acción tutorial y el proceso que representa debe ser una orientación personalizada. El tutor en Secundaria suele ser y es en el caso que nos ocupa, un profesor de área, que nada tiene que ver con la Pedagogía en cuanto a su formación, y que no está formado en procesos Didácticos o Psicológicos.

La confusión que el tutor manifiesta con relación a las funciones específicas que debe desempeñar cuando le asignan un grupo de tutoría aumenta en la medida en que las necesidades del grupo son complejas y que requieren respuestas adecuadas. Creen que faltan recursos, entre ellos, formación específica.

10. El profesorado de Secundaria, en términos generales, considera la heterogeneidad de las clases y de los alumnos como una dificultad, no como un valor.

Al profesor de Secundaria le cuesta aceptar la heterogeneidad en las clases. Esta actitud dificulta la acción tutorial y la organización del apoyo a la integración. El apoyo no cumple exactamente su función, ni se organiza como debiera debido a que se pretende que todos los niños que tienen problemas asistan a la clase de apoyo. En este sentido la línea más cómoda es trabajar con grupos de alumnos de forma homogénea, y cuando el alumno tenga dificultades derivarlo a la clase de apoyo.

Por tanto, la adaptación del currículum necesaria para que realmente se produzca una atención a la diversidad del alumnado no se produce. Por el contrario cuando el alumno tiene problemas se deriva al aula de apoyo a la integración.

11. La labor de detección de las necesidades de los alumnos por parte del tutor no tiene un carácter estructurado y sistemático que encaje en la planificación previa del currículum.

La detección de necesidades educativas en los alumnos es una función que recae en el tutor, el cual debe ponerlo en conocimiento del orientador a fin de que se adopten las medidas oportunas con respecto a las necesidades existentes, pero hay un interrogante en cuanto ¿qué y cómo considerar cuando realmente hay necesidades educativas? No hay un criterio claro de cuándo puede decirse que un alumno tiene necesidades educativas.

Las necesidades educativas que se detectan en los alumnos son diversas: hay unas necesidades derivadas de la situación del grupo y de sus componentes considerados individualmente, del nivel educativo, de los valores, etc... y por otra parte hay otro tipo de necesidades que se plantean diariamente en la clase.

Estas últimas están referidas a problemas puntuales que los alumnos tienen que solucionar de forma inmediata y para las cuales los alumnos demandan la intervención del tutor. Generalmente son situaciones de convivencia y disciplina que no es conveniente aplazar.

12. En la etapa de Secundaria Obligatoria se percibe por los profesores que un amplio sector de alumnos presenta bajo nivel académico y falta de motivación para el estudio. Por otra parte, la integración de los alumnos, en dicha etapa, se está llevando a cabo sin los recursos adecuados en el aula ordinaria.

Existe un sentir generalizado en Secundaria de que los alumnos llegan a esta etapa con poco nivel académico. Así, el tutor se enfrenta a una serie de problemas, como el nivel académico bajo, falta de motivación e integración sin recursos adecuados en el aula ordinaria.

Ante tal situación, faltan fórmulas que permitan una respuesta adecuada.

Los tutores en Secundaria tienen que abordar una situación de diversidad en el aula que genera una problemática compleja. Para ella el Plan de Acción Tutorial no ofrece respuesta, y en consecuencia creen que la planificación tutorial no es adecuada. El Orientador cuando programa la acción tutorial lo hace de forma genérica, pero la realidad de heterogeneidad que se presenta en el aula es otra bien distinta. Además, los tutores creen que con la estructura existente es difícil optimizar la acción tutorial porque las necesidades de los alumnos son numerosas y cambiantes: retraso en el aprendizaje, problemas de comportamiento, falta de motivación para el estudio, problemas de disciplina. Con todas estas dificultades el tutor prácticamente no tiene tiempo para abordar de manera coherente y con eficacia todos los problemas que se plantean.

Otra dificultad añadida es la derivada de que en general al profesor de Secundaria, como hemos expresado con anterioridad, no le gusta trabajar con grupos heterogéneos. De esta forma se suele cargar sobre el apoyo la atención de los alumnos con dificultades. Como el apoyo a la integración no puede dar respuesta a toda la demanda que existe por parte de los profesores, al final se opta por una fórmula de apoyo a la integración que se concreta en medidas de apoyo en un aula cerrada.

13. Los alumnos perciben la tutoría a través de la persona del tutor y creen que la buena marcha de la tutoría depende de las cualidades personales que éste tenga como persona.

Los alumnos personifican y exigen del tutor respuestas en el momento, bien para que resuelva los problemas de convivencia y de disciplina que alteran el orden de la clase, o para que les ayude en algún tema personal que se les plantea. Consideran que el tutor es el responsable del grupo y lo ven como guía para orientarlos personal, académica y profesionalmente.

14. Las actividades de la tutoría básicamente se centran en los alumnos. Su desarrollo se realiza a través de la intervención en el grupo clase, y de forma individualizada se aborda cuando hay un problema con algún alumno. En ese caso el profesor se entrevista con él puntualmente.

Las actividades que se llevan a cabo con los alumnos son diversas: según las necesidades individuales hay diversos tratamientos. Si se trata de problemas graves y permanentes que impidan al alumno seguir el currículum ordinario se adoptan medidas de apoyo a la integración, que se adoptan en las reuniones con el equipo educativo. Si los problemas son transitorios, de comportamiento o de convivencia se consideran como problemas puntuales y se resuelven con los alumnos por medio de entrevistas, sólo en el caso de que se trate de faltas que exceden de los ámbitos de la clase interviene el Equipo Directivo.

Las actividades del grupo clase se dedican, en parte, a resolver problemas de disciplina y conflictos. Los problemas del grupo se tratan en la hora de tutoría y el tutor actúa como mediador, bien entre los alumnos, bien entre alumnos y profesores. El tiempo que queda, después de resolver problemas puntuales y de la convivencia diaria, se ocupa en actividades de la programación general, en las que se trabaja temas en la clase sobre temas variados como el conocimiento del grupo, el rendimiento académico

o resolución de problemas. Aunque son temas interesantes, al no guardar un orden previo, los alumnos se implican muy poco en las tareas.

15. La actuación con las familias es puntual y muy escasa y en muchos casos nula.

No hay una relación sistemática con los padres, y en consecuencia existe una desconexión de éstos con la problemática de sus hijos. Esta falta de implicación de la familia dificulta en ocasiones la resolución adecuada de los conflictos de los alumnos.

En ocasiones se plantea un problema de competencias del tutor con relación al alumno.

Cuando el tutor recurre a la familia y los padres no se implican en el problema es muy difícil resolver la situación, porque los responsables últimos del niño son los padres o sus tutores legales.

16. La colaboración entre los tutores y profesores de área se limita a las reuniones periódicas. Se cree que falta tiempo para llevar a cabo un intercambio sistemático de información sobre los alumnos.

La colaboración entre el tutor y el resto de los profesores requiere una estructura sistemática que facilite una información más fluida. Hay comunicación entre profesores, pero falta el conocimiento necesario de las competencias curriculares del alumno en las distintas áreas y de las necesidades que de ello se derivan. El intercambio y la comunicación entre profesores resultan factores fundamentales para el ajuste de la

oferta educativa.

La mayoría de las veces, debido a la falta de tiempo, el intercambio del tutor con el resto de los profesores se reduce a las quejas que los profesores tienen sobre el grupo y que descargan con el tutor a fin de que establezca orden en el grupo. Queda, por tanto, cierto vacío en cuanto a un intercambio de información que facilite la labor del tutor como coordinador del proceso educativo.

7.2. CASO DOS.

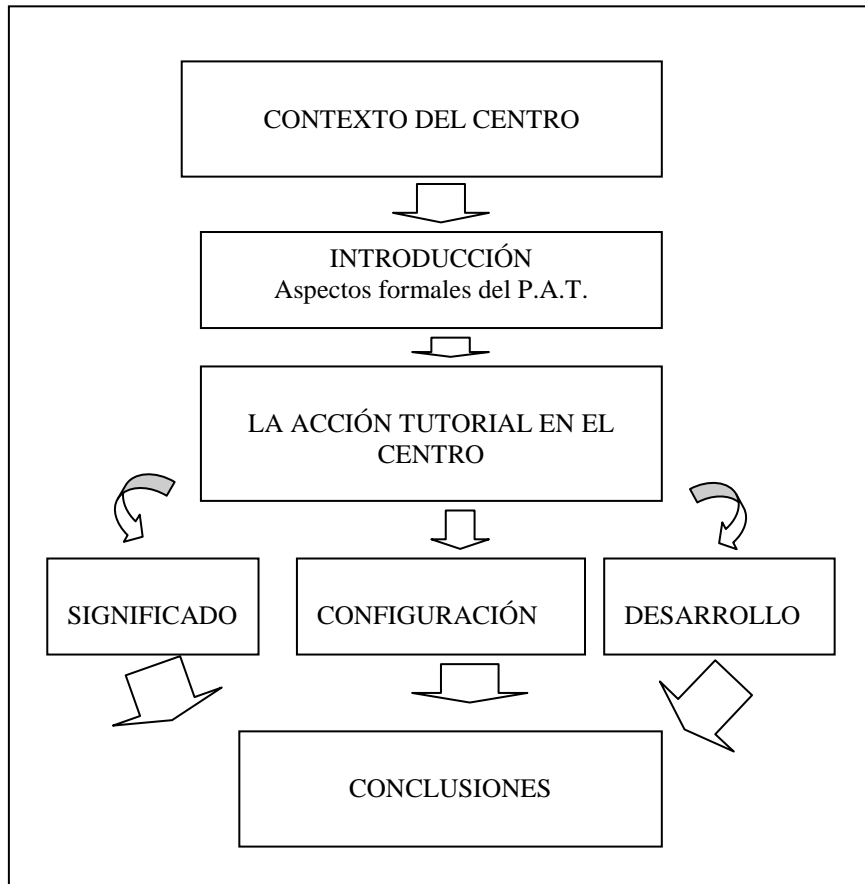
7.2.1. CONTEXTO DEL CENTRO OBJETO DEL ESTUDIO DE CASO.

7.2.2. INTRODUCCIÓN AL CASO: Los aspectos formales del Plan de Acción Tutorial en el centro.

7.2.3. SIGNIFICADO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CENTRO, CONFIGURACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

7.2.4. CONCLUSIONES.

ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN DEL CASO



Cuadro n° 20 bis. Esquema para la presentación del caso.

7.2.1. CONTEXTO DEL CENTRO DOS.

El trabajo de campo del caso dos se ha desarrollado en este centro. Con el fin de preservar el anonimato de los datos, por deseo expreso de los participantes, nos referimos a él como centro dos.

Este centro está situado geográficamente en el un barrio de la zona sur de Sevilla, a dos kilómetros aproximadamente de la capital. Los datos que exponemos, en el contexto, han sido facilitados por el centro por medio de la introducción del Plan de Centro y también por medio de los datos del centro que figuran en la página Web de éste.

De acuerdo con dichos datos, este barrio, que en principio en 1925 se ubicó en terrenos pertenecientes a Dos Hermanas, se incorpora a Sevilla en 1937. El crecimiento del barrio y las reivindicaciones vecinales han procurado que en la actualidad éste cuente con centros educativos, asociaciones, centros culturales, centros de la tercera edad y hospital.

La infraestructura del barrio se caracteriza por una zona de casas bajas como máximo de dos plantas, que conservan un aspecto de pueblo. Sin embargo, en las zonas circundantes podemos apreciar construcciones más modernas y de mayor altura, como las que podríamos encontrar en cualquier ciudad.

El barrio se comunica con el resto de Sevilla por medio de la línea de autobús nº 72.

El barrio queda dividido en dos partes por la carretera Sevilla-Cádiz, existiendo varios puentes peatonales para poder cruzar dicha carretera.

Partiendo asimismo de los datos obtenidos en el documento anteriormente citado, las personas censadas en el barrio son 12.466, que se distribuyen casi al 50% en hombre y mujeres, siendo ligeramente mayor la población de mujeres.

La situación socioeconómica es indicativa de un barrio de clase obrera, poblado por ciudadanos cuya situación económica es baja y cuyas tasas de paro son elevadas, sin embargo, mantienen un alto nivel de concienciación social y de asociacionismo, registrando una alta participación y preocupación de los vecinos por el barrio.

Según los datos obtenidos sobre el nivel cultural se indica que hay una tasa considerable de analfabetismo en el barrio.

En el documento citado destaca el siguiente dato: sobre la base de un estudio comparativo que existe sobre la población del barrio, de hombre y mujeres, los mayores niveles de analfabetismo y de personas sin estudios se dan en las mujeres. Así como se da mayor número de población de varones que tienen estudios de EGB o similar y de BUP o FP con respecto a la población de mujeres.

Los datos destacan que se trata de una población con un nivel instructivo muy bajo.

- *Historia del centro:*

Según la información contenida en la página Web del centro, en la que se refleja la oferta educativa del mismo, recogemos y redactamos algunos datos y hacemos un breve resumen de la historia del centro. Éste se creó en

el año 1978 como Instituto Nacional de Bachillerato. La secuencia histórica del centro ha pasado por varios períodos, caracterizados por la aplicación de medidas institucionales dirigidas a la mejora de la escolarización en la zona.

Según se describe en el documento comentado, el centro fue destinado en un principio a ser un pequeño instituto de barrio “marginal” y fue “escoba de plazas sobrantes de la capital hasta la consolidación de la población mas o menos suficiente para tal Instituto. Tras un período más estable con la anticipación de la LOGSE (1995-97) la Administración Educativa procede a la organización de la Red de Centros aglutinándose en el Instituto de referencia los niveles de 12 y 13 años procedentes de los colegios públicos del barrio, siendo necesario integrar el edificio del desaparecido CAEP "Diego de Riaño" al Instituto.

“Esta “desintegración para la integración” provocó enormes dificultades para la estabilización del centro, pues el proceso exigía una mejor atención de la administración responsable, de la que, sin duda tuvo” (Wed del IES)

El último período en este centro representa, en los términos expresados en el documento, el esfuerzo de una comunidad educativa para resolver grandes problemas con muy pocos medios. Con la perspectiva del tiempo esa situación transitoria parece irse solucionando.

En la actualidad el centro educativo al que hacemos referencia recibe alumnos del barrio y de las zonas limítrofes que han de cursar su período de enseñanza secundaria obligatoria, además de los que deciden proseguir su formación post-obligatoria en las opciones de bachillerato científico y humanísticas y en la formación profesional específica, ciclos de comercio

de grado medio y superior.

- Las finalidades educativas de IES se centran fundamentalmente en:

Un modelo de centro que tiene como fundamento la convivencia pacífica entre todos sus miembros. El respeto y las buenas relaciones entre alumnos, profesores y padres.

Un modelo de persona que asuma y ejercite los derechos y obligaciones de la democracia social y política, que se mueva en el plano de la tolerancia, realiza la crítica en sentido positivo, se esfuerza en participar en la vida social y en mejorar el mundo en el que vive.

- Las enseñanzas que se imparten en el IES son las siguientes:

- Educación Secundaria Obligatoria, en primer y segundo ciclo.
- Bachilleratos de: Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales
- Formación profesional: De Grado medio y de Grado superior.
- Programas de Garantía Social.

- *Proyectos en los que participa el centro:*

El Instituto al que nos referimos participa en un proyecto escolar dentro de la acción Comenius, del programa Sócrates, junto con otros tres centros de España, Italia y Eslovaquia. El nombre del proyecto es Fiestas y Festivales Tradicionales. En él participan alumnos de tercero de ESO, los

cuales recopilan materiales sobre las distintas fiestas que se celebran en Sevilla para posteriormente remitir dichos materiales al centro coordinador en Eslovaquia, donde con la información procedente de todos los países se elaborará un calendario web con las fiestas y celebraciones más importantes.

- *Plan de mejora:*

En el curso 2002-03 se reúne un grupo de profesores interesados en poner en marcha el Plan de mejora. Esta actividad pretende articular un plan de mejora del centro. En las reuniones celebradas los acuerdos adoptados son los siguientes:

1. En primer lugar se adoptó el acuerdo de continuar con las actividades previstas para este curso en el Proyecto.
2. Se acordó que todas las reuniones que se mantuvieran hasta final de curso tendrían dos partes, una dedicada a debatir sobre un tema de nuestro interés, y otra a ir elaborando materiales o instrumentos que habían considerado útiles según lo que habían previsto.
3. El próximo tema a debatir va a ser la ley de calidad, contenido e implicaciones para los próximos cursos. También habían trabajado paralelamente sobre la elaboración de un catálogo de aprendizajes básicos por niveles: enumerarlos, definirlos y buscar actividades para que se puedan trabajar desde todas las áreas.
4. Otro tema que se abordó también fue la necesidad de planificar y programar las alternativas, con objeto de darles un contenido sistemático a lo largo de todo el curso próximo.

5. La próxima reunión quedó fijada para marzo y el tema: la Ley de Calidad. Se ha seguido una metodología en la que alguien preparará un relato presentando la Ley, los decretos ya preparados, opiniones publicadas sobre la misma, y el calendario de aplicación. Posteriormente se abrirá el debate.

6. En la segunda parte se presentará un primer listado de aprendizajes básicos.

7.2.2. INTRODUCCIÓN AL CASO: aspectos formales de la tutoría. El Plan de Acción tutorial.

Como introducción al estudio de caso presentamos el análisis del documento correspondiente al Plan de Acción Tutorial del IES dos. Con la descripción de las características halladas reseñamos las líneas teóricas en las que se fundamenta la estructura formal de la acción tutorial.

El Plan de Acción Tutorial analizado forma parte del Plan de Orientación y dentro del Diseño Curricular del Centro. Este documento contiene los aspectos teóricos y formales básicos de la tutoría y forma parte de la planificación del centro educativo. Es decir, se ajusta a los preceptos establecidos para los centros de Educación Secundaria, que se regulan en el decreto 200/97.

Con la elaboración del citado documento se establece la base teórica para la acción tutorial que, de forma genérica, sirve de soporte en el centro para la adaptación de la oferta educativa a las necesidades que cada grupo de alumnos presente en los diferentes cursos. Por tanto, el documento analizado denota que el centro tiene los elementos requeridos por la normativa para el funcionamiento de la acción tutorial. Los puntos que destacamos con relación al contenido de éste son los siguientes:

- *El Plan de Acción Tutorial como soporte teórico:* a partir de este documento se estructura y organiza la tutoría. Con su elaboración se configura el marco teórico necesario para construir a partir de él la acción tutorial. Para ello se parte de las necesidades de cada grupo, a través de un trabajo de análisis de necesidades en el que concreten los objetivos generales.

La organización de la orientación en el centro tiene como elemento aglutinador el Departamento de Orientación, a través del cual se coordina y estructura la actividad docente. Este Departamento pretende que la orientación se incorpore plenamente a la educación. Mediante la concreción de los distintos niveles de la orientación, quieren articular respuestas educativas óptimas para atender las necesidades del aula y de los alumnos.

- *La importancia de la acción tutorial para la consecución de los objetivos educativos:* los objetivos educativos, que se concretan en las diferentes etapas, son el marco guía de la acción tutorial. Se destaca la importancia de la tutoría como orientación cercana al alumno y cuyas funciones asumidas por el tutor se entrecruzan con la acción educativa en el aula.

La mencionada Acción Tutorial se considera como parte integrante de un proceso de orientación más amplio coordinado, como hemos dicho anteriormente, a través del “Departamento de Orientación”. A su vez está encaminada a facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como la toma de decisiones que los mismos realizan en las diferentes etapas educativas. Todo este planteamiento se fundamenta en la consideración del aprendizaje desde una concepción “constructivista”. Tal premisa implica considerar la heterogeneidad del alumnado con la perspectiva de la atención a la diversidad y desde la articulación de respuestas adecuadas e integradoras.

“la orientación es un derecho que tienen los alumnos” (CES. 92-95).

- *Importancia de las relaciones entre profesores:* se considera la relación entre los profesionales que intervienen en el proceso educativo como un factor de gran importancia para estructurar la dinámica de la acción tutorial. Para ello se articulan reuniones de coordinación para que la toma de decisiones sobre los alumnos sea consensuada. En estas reuniones los tutores son la pieza fundamental para la coordinación, y en todo momento apoyados por el departamento de orientación.
- *La atención a la diversidad como respuesta a las necesidades:* según el PAT las dificultades de aprendizaje son continuas entre los alumnos. Por ello la atención a la diversidad es una necesidad abordada desde el equipo docente con el apoyo de los tutores.

Una de las medidas generales que se propone para la atención a la diversidad es una metodología con el trabajo basado en la secuenciación de los objetivos y los contenidos. De esta forma se hacen más claros, se precisa en las actuaciones sobre las necesidades de los alumnos y se facilita el proceso de toma de decisiones de los alumnos en las diferentes etapas e itinerarios educativos que les plantea el sistema educativo.

- *La coordinación y la comunicación como factor que favorece el proceso de aprendizaje:* la tutoría forma parte de la estructura de la orientación y, por tanto, se considera como una pieza clave para la coordinación con los alumnos, las familias y los profesores. Se considera un elemento necesario para alcanzar los objetivos de etapa con los alumnos. Para optimizar los recursos existentes es necesario establecer la coordinación entre los diferentes participantes en el

proceso educativo: alumnos, profesores, familias y otras instituciones sociales.

Las actuaciones de coordinación con los alumnos se establecen en el ámbito personal, académico y profesional. La orientación profesional adquiere relevancia para facilitar en los alumnos el conocimiento profesional necesario para la elección laboral que más se adecue a sus características. La tutoría tiene como fin facilitar en los alumnos la toma de decisiones personales sobre los itinerarios académicos que más se acerquen a sus expectativas laborales.

La coordinación con los profesores se centra en compartir la información sobre el conocimiento de los alumnos, siempre con el apoyo del Departamento de Orientación.

Con las familias el objetivo fundamental trazado por el plan de es el de implicar a los padres en la educación de sus hijos y en las decisiones que se adopten sobre ellos. Esta cuestión se plantea por medio del establecimiento de relaciones fluidas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

En este centro existe relación con los servicios de promoción de empleo del Ayuntamiento, los cuales organizan sesiones informativas de cara a las salidas profesionales de los alumnos.

7.2.3. SIGNIFICADO, CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CENTRO DOS.

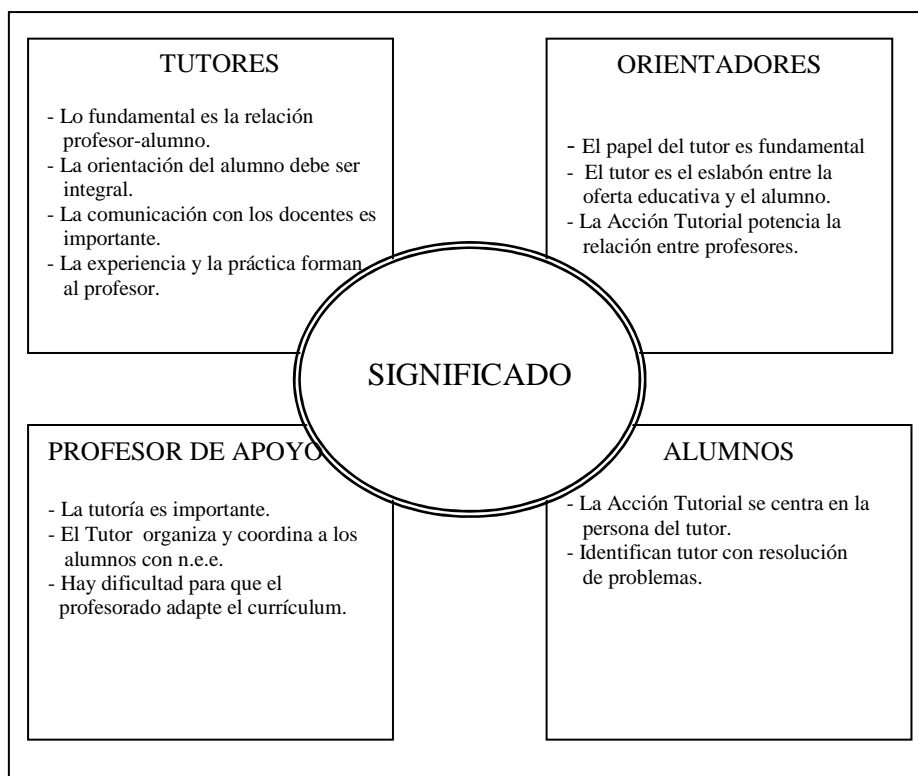
Con estos tres bloques agrupamos la información en torno a tres preguntas formuladas sobre la “Acción Tutorial”. Ya hemos señalado que nos han servido de guía para el análisis de los casos, con un carácter puramente orientativo, que no normativo:

- *¿Qué significado tiene la acción tutorial?*
- *¿Cómo se configura dicha acción?*
- *¿Cuál es su desarrollo?*

Al igual que en el caso uno, si comparamos el contenido del PAT, con el contenido de las distintas afirmaciones de los miembros del centro, que participa en el estudio, hay importantes cambios en la concepción de la acción tutorial al pasar a considerarla en el plano práctico. El perfil que ofrece la acción tutorial en el marco teórico, es formal y se ajusta a las exigencias de la normativa. Las opiniones de los participantes dibujan la práctica con las circunstancias singulares y los recursos disponibles. A partir de esta contextualización establecen el significado, la configuración y el desarrollo de la misma.

7.2.3.1. *Significado de la acción tutorial en el contexto del centro dos.*

Al igual que en el caso uno, el significado y concepto sobre la acción tutorial en este centro adquiere un matiz considerablemente diferente según los hablantes. Cada uno de los entrevistados ofrece una idea propia del problema, lo entiende y vivencia de manera diferente, por eso planteamos el análisis en función de la opinión de cada uno de ellos.



Cuadro nº. 24. Resumen, Significado de la acción tutorial, centro dos.

- Según el tutor, el significado de la tutoría se concreta en varios aspectos que resumimos:

La tutoría puede adoptar diferentes facetas porque en su opinión en la hora lectiva dedicada a la tutoría hay un gran abanico de posibilidades que se pueden concretar bien en un trabajo preventivo y plantificado o un trabajo puntual para resolver los problemas que se plantean diariamente en el grupo. Otra cosa es cómo se emplee ese tiempo.

Según la opinión del tutor lo fundamental de la tutoría *es la relación profesor-alumno*. Los tutores afirman que esta relación es una cuestión que no se puede sustituir por técnicas, porque las técnicas en un momento dado pueden aportar estrategias o recursos para el desarrollo del proceso educativo, pero el factor humano es el que le da sentido al proceso educativo e incluso a las propias técnicas que en él se empleen.

“Lo que no puede sustituir la técnica es la comunicación y el compromiso” (LUT.303-305).

La orientación de los alumnos debe ser una orientación integral, para lo que hay que partir de situación del alumno, es decir, hay que partir de lo que existe y empezar a caminar poco a poco para conseguir integrar al alumno en una dinámica de trabajo. Esto es una labor que requiere que el alumno perciba una continuidad en el trabajo que desarrolla, y es fundamental para ello que los alumnos encuentren sentido a lo que hacen.

“Es necesario que el profesor le oriente, los alumnos están desorientados y con falta de una idea por la que trabajar y participar en sus propias experiencias” (497-499).

Según los tutores, el trabajo con los alumnos requiere un planteamiento integral y ello debe comprender las distintas facetas que integran su desarrollo, tales como:

- Importancia de la acción con el grupo para crear hábitos de colaboración que permitan una convivencia adecuada.
- La educación en valores personales y sociales. Así como el trabajo cooperativo entre los alumnos. Todo ello reclama un compromiso por parte del tutor.
- La atención a los alumnos, y en concreto los grupos conflictivos, que exige mucho tiempo, tiempo del que no se dispone.

Según la opinión de los tutores la *comunicación con los compañeros* docentes es importante y es una cuestión que debe ser considerada en su sentido informal y formal. De una parte piensan que existe un cierto grado de comunicación espontánea en cuanto a los problemas diarios que surgen, y que potencia el conocimiento de los alumnos e incluso la resolución de algunos problemas. Por otra parte, manifiestan que falta comunicación con el resto del equipo docente, porque creen que a veces existe un vacío entre el tutor y algunos profesores, quizá porque no hay espacios reglados de comunicación.

“La comunicación es la que se establece en las reuniones de la evaluación y entonces al margen de la evaluación no hay reuniones de equipo” (RET. 256-258).

Consideran que el trabajo y las experiencias que se acumulan en la práctica y el contacto con los compañeros docentes son lo que forma al

profesor tutor, en sí, la comunicación entre profesores es lo que más forma.

“lo que pasa es que muchas veces el paso del tiempo y el contacto con los compañeros es lo que me ha ido enseñando” (FOT.162-164).

- *Según el Orientador:* el papel del Tutor es fundamental, ya que las funciones del tutor son esenciales para la buena marcha de la orientación personalizada de los alumnos.
 - Desde su punto de vista la figura del tutor es como un “eslabón” entre el alumno y la oferta educativa del centro. De tal manera que constituye un enlace en el proceso de aprendizaje del grupo clase.

Cree que el tutor es una pieza clave para la detección de necesidades educativas de los alumnos. En este sentido, su labor está encaminada a coordinar los pasos y las medidas que se deben adoptar en cada caso. Por esta razón los tutores deben ser un soporte importante en el momento de la toma de decisiones con relación a las necesidades educativas.

“El tutor siempre observa indicios y entonces esos indicios son comentados en las reuniones” (NER.83-90).

- La acción tutorial potencia y facilita la necesaria colaboración entre los profesores y en consecuencia debe estructurarse y realizarse partiendo de las posibilidades que tenemos.

- *Según el Profesor de Apoyo:* el tutor tiene un papel importante para la organización y coordinación de los alumnos con necesidades educativas. Su labor facilita que los recursos disponibles puedan utilizarse adecuadamente, y esto por varias razones:
 - Porque los grupos heterogéneos necesitan una organización del centro que ofrezca respuestas adecuadas a la realidad que presentan. Las situaciones diversas requieren respuestas diversas y adecuadas a cada situación. En este sentido se encuentra a veces que la interpretación que se hace de la “diversidad” por parte de algunos profesores se concreta *en que los niños que se conceptualizan como niños que “dan problemas” se proponen para el aula de apoyo a la integración.* Según este profesor, es como si se entendiera que el apoyo tiene que asumir todo lo que es diferente. Piensa que no debe ser así y que el apoyo o el aula de integración tiene que tener un sentido mucho más amplio de apoyo a la diversidad. Según este profesor es como si hubiese una confusión con respecto al concepto de diversidad, e incluso de integración.

“Entender la integración como teóricamente se ha de entender, donde cada profesor se conciente de que ha de tener en la clase uno o dos niños a los que tiene que hacer una adaptación...” (TRP.86)

- Según este profesor se encuentra mucha dificultad para conseguir que el profesorado adapte el currículum a las necesidades de los alumnos, cuando éstos presentan

dificultades en el aprendizaje. La realidad es que hay profesores en Secundaria a los que les resulta difícil adaptar una asignatura para alumnos con otro nivel distinto al del currículum ordinario. Ante esta situación el profesor de apoyo dice que no está claro si lo que existe es una falta de compromiso con los alumnos por parte de los profesores, o simplemente falta de formación en el profesorado. Cree que la integración escolar en Primaria e Infantil se valora de manera diferente a como se hace en Educación Secundaria.

“Hay profesores que se niegan, es decir, un profesor de lo que sea... que es incapaz de adaptar su asignatura a un alumno” (TRP.74).

- *Según los alumnos:* el significado de la acción tutorial se centra en la persona del tutor, el cual, según su opinión necesita tener cualidades personales para que los alumnos tengan confianza en él.

“Con uno que te de confianza le cuentas la vida personal” (PERS.132).

Para los alumnos el tutor debe asumir las funciones de la tutoría y creen que éste es el responsable de resolver los problemas que tienen a los alumnos en la clase y personalmente. Hasta el punto que el tutor es el profesor al que acuden los alumnos recurren cuando tienen alguna dificultad en el centro porque creen que es él el que debe atenderlos.

“Es la persona que tiene la responsabilidad del grupo” (FUNC.9).

Como resumen de lo anterior destacamos algunas opiniones

similares en todos los participantes. Igualmente señalamos los matices diferenciadores encontrados en dichas opiniones con relación al significado.

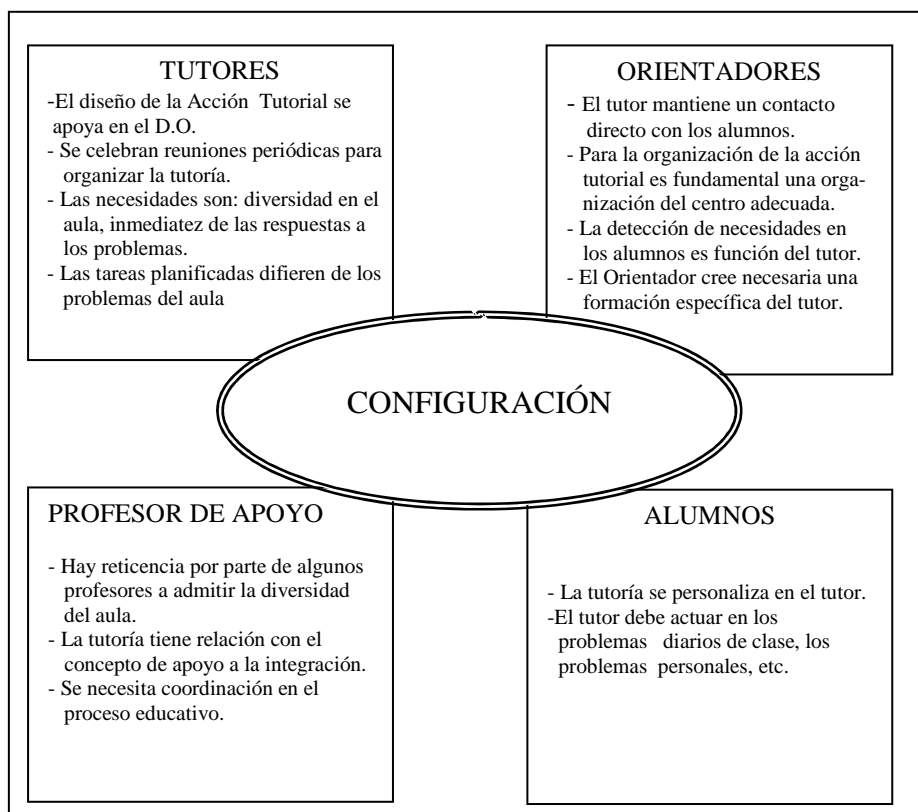
Todos los participantes asignan a la Acción Tutorial importancia y un carácter práctico. En el caso del Orientador, además, éste señala funciones específicas que atribuye al Tutor y le convierten en nexo entre los alumnos y el proceso educativo.

El Tutor y el Orientador coinciden en resaltar la importancia de la comunicación entre profesores.

Sin embargo, el profesor de apoyo pone el acento más bien en la dificultad del profesor de Secundaria para realizar adaptaciones del currículum.

Los alumnos identifican la Acción Tutorial con solución de problemas. Para nada les asignan un significado de acción preventiva.

7.2.3.2. Configuración de la acción tutorial en el contexto del centro dos.



Cuadro nº. 25. Resumen, Configuración de la acción tutorial, centro dos.

Con relación a este punto nos planteamos algunas preguntas, a las que tratamos de dar respuesta: ¿cómo se configura la acción tutorial en la realidad del centro educativo?, ¿cómo se planifica y articula la Acción Tutorial?, ¿cuáles son las necesidades de la acción tutorial en los problemas que se plantean?, ¿De qué se parte para definir la acción tutorial?

Del mismo modo que manifestamos en el significado, la respuesta a

cómo se configura la acción tutorial en el centro, adquiere algunas notas distintivas en función del hablante entrevistado. Cada uno manifiesta la percepción de los hechos con matices diferentes: ofrecemos las opiniones diferenciadas por hablantes:

- *Según los tutores*, el diseño y la articulación de la tutoría parte y se apoya en el Departamento de Orientación. A través de éste, y por medio del Orientador se coordina la acción tutorial, de manera que el tutor cuenta en todo momento con un soporte orientativo al que puede acudir en el desempeño de sus funciones.

Refiriéndose a la organización de la tutoría dicen que se celebran reuniones periódicas cada quince días. A ellas asisten los Tutores, Jefe de Estudios, Profesor de Apoyo y el Orientador, y se plantean los problemas más relevantes que cada tutor encuentra en su grupo. A partir de aquí se marca la dinámica a seguir con el grupo. En éstas reuniones el orientador proporciona material de trabajo para que los tutores desarrollen los contenidos programados en el P.A.T.

“Con el orientador nos reunimos cada 15 días y lo mismo el orientador nos planifica las tareas para esa semana de tutoría” (PLA.42-46)

Los tutores tienen que dar respuesta a las siguientes necesidades educativas de los alumnos:

- *La diversidad en el aula*: porque hay alumnos que presentan necesidades educativas que requieren una atención específica y para lo cual es necesario la adaptación curricular. Para ello hay que realizar las adaptaciones curriculares necesarias, o en su caso

los alumnos son atendidos por el profesor de “apoyo a la integración”.

- *El problema de la inmediatez: las respuestas escasamente elaboradas.*

Las necesidades urgentes y cotidianas son necesidades que surgen en el aula a diario, y son planteadas por los alumnos de manera inmediata y sin previsión, pero para las que hay que ofrecer respuestas igualmente inmediatas. Estas necesidades, que requieren ser atendidas en el momento, son generalmente de disciplina y representan una actuación de control en la que se ocupa la mayor parte del tiempo de la tutoría y para las cuales no existe planificación.

Los problemas de disciplina o de convivencia se abordan lo más rápido posible para restaurar el ritmo normal de la clase si es que se ha alterado. La respuesta es inmediata y de esta manera los problemas diarios de la clase, que son los más urgentes de resolver, son los que ocupan la mayor parte del tiempo de la tutoría. Debido a estas circunstancias queda poco tiempo para otras actividades como por ejemplo el análisis de los resultados académicos o para profundizar en las causas del éxito o fracaso escolar.

Uno de los problemas que encuentran los tutores es *la colaboración con los padres*. Aunque se plantea como una necesidad lo cierto es que en los casos de alumnos con problemas graves de comportamiento, de disciplina, de falta de rendimiento, de absentismo, los padres no tienen conexión con el centro. En esta situación abordar

cualquier actuación con estos alumnos, cuando se encuentra que los padres no participan en el proceso educativo de sus hijos es muy difícil. Por consiguiente, la labor que se realiza con el alumno se circunscribe exclusivamente al centro en muchas ocasiones.

Según el tutor, con relación a los problemas que presentan los alumnos existe una realidad formal que es independiente de las vivencias del aula. Los tutores dicen que las tareas que se planifican por parte del departamento de orientación son tareas para la semana a veces y debido a la dinámica y necesidades de cada grupo están en desconexión con los problemas del aula, que son otros.

“Las tareas que se marcan son tareas aparte. Lo que pasa es que después en función de los problemas tenemos que prestarle atención en la hora de tutoría o además de la hora de tutoría” (PLT.50-54).

Los tutores creen que existe falta de comunicación entre los profesores. Cuestión que repercute en la detección de las necesidades de los alumnos y en la forma de abordarlas. Creen que un método para conseguir la comunicación puede ser la planificación de las medidas que deben adoptarse. Pero no especifican cómo se realizaría.

- *Según el orientador:* El tutor es una pieza clave para el diseño y la planificación de la Acción Tutorial a lo largo del proceso educativo. Es una figura que desempeña un papel importante para la detección de las necesidades de los alumnos. Éste es el profesor que mantiene un contacto más directo con los alumnos y, además, tiene como función la coordinación del proceso de aprendizaje de éstos. Todo ello es la razón por la que está obligado a tener un conocimiento de los alumnos.

Para la optimización de la acción tutorial es fundamental una organización del centro. Éste debe tener una estructura que posibilite que el tutor desempeñe sus funciones. El Orientador cree necesaria la habilitación de “espacios en la organización”. Para ello es necesario una planificación del tiempo y del contenido que se efectúa por medio del Departamento de Orientación, que es el que sirve de conexión entre los distintos tutores de los diferentes cursos y del centro en general.

*“Todo esto ya requiere que los tutores como tutores se reúnan, se coordinen y lleven a cabo un programa común, requiere que los tutores tengan tiempo y espacio para planificar esa acción”
(PLT.39-43)*

La detección de las necesidades de los alumnos es una de las funciones encomendadas al tutor. Dichas necesidades son el punto de partida para adoptar estrategias concretas de atención a los alumnos. Una vez que el tutor ha observado los “indicios” que presuponen la existencia de necesidades en los alumnos es cuando se produce una labor de coordinación con otros profesores. Para la toma de decisiones se parte de la puesta en común con todos los tutores, con el Orientador y con el Jefe de Estudios posteriormente, para elaborar y poner en práctica los programas elaborados. Se habla de una labor que requiere básicamente “tiempo y espacio”, y habitualmente los tutores se encuentran desbordados de tiempo porque son muchas las tareas que tienen que desempeñar para las horas disponibles en las tutorías.

Por otra parte el Orientador cree necesaria una formación específica por parte del tutor para el desempeño de la Acción Tutorial. Ante la falta de recursos para ello, aprovechan las reuniones periódicas que se

celebran con los tutores como medio para aumentar su formación. Afirma el Orientador que la formación del Tutor en la actualidad es autodidacta, porque nadie ha formado a los tutores para ser tutores, su formación se está configurando con la práctica, en el intercambio con los compañeros y con la experiencia que representa el día a día.

“No se hace nada sistemático para formar a los tutores, simplemente se les dota de cursos de orientación, de materiales, de documentación” (CTU.144-148).

- Según el *profesor de apoyo*, en la configuración de *la acción tutorial* pueden reseñarse algunas peculiaridades como las siguientes:

- *Reticencia a admitir lo que representa la diversidad en el aula:* este profesor opina que en el diseño de la tutoría el tutor encuentra una dificultad esencial. Ésta es la concepción que algunos profesores tienen de la integración y consiguientemente de las necesidades educativas. Desde su punto de vista aún existen profesores a los que les cuesta admitir que en la clase haya alumnos más aventajados y alumnos menos aventajados. Lo que puede decirse que representa en términos fácticos que aún no se admite plenamente la diversidad.

En esta situación, las necesidades y los problemas de los alumnos se contemplan desde ópticas diferentes: tal y como lo ven los profesores, y tal y como lo ve el tutor. Todo ello repercute en la forma de organizar y planificar la Acción Tutorial.

“Hay en todos sitios un poco de miedo de una situación

nueva. Ha cambiado la realidad social y es muy importante delimitar cuales son los límite de la integración” (TRD. 264-269).

- *La concepción de la integración* y la forma en que se organice la Acción Tutorial. En opinión del profesor de apoyo, la tutoría está relacionada con la forma de entender el apoyo a la integración. Es necesaria una coordinación del proceso educativo para que éste sea una responsabilidad compartida y asumida por todos los profesionales del centro. El apoyo a la integración, según este profesor, es un recurso, y cada profesor tiene una responsabilidad para con los alumnos. Desde el apoyo no se puede transformar una realidad que es responsabilidad de todos.
- *Según los alumnos:* la Tutoría se personaliza en la figura del tutor y se identifica con cualidades personales de amabilidad, escucha, simpatía. Todo ello tiene influencia en cómo es y cómo se constituye la acción tutorial. Los alumnos establecen una relación directa entre las cualidades personales del tutor y el buen funcionamiento de la acción tutorial.

El tutor es para ellos un guía en lo personal, para los problemas de la clase y en los problemas académicos. Las necesidades que expresan los alumnos, tanto personales como de grupo, demandan la actuación del tutor en las siguientes situaciones:

- *En los problemas diarios en la clase, con otros profesores o entre compañeros:* para los alumnos se trata de cuestiones propias de la tutoría y consideran que la intervención del tutor como

intermediario es importante para la buena marcha de la clase. Es como si el tutor los “protegiese”.

- *En la atención a nivel personal*, los alumnos destacan que la tutoría tiene que atender sus problemas a nivel personal. El tutor debe interesarse por los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, para que en función de sus problemas reciban la ayuda necesaria para adaptarse al ritmo de clase, del curso y del sistema educativo.

“Si ve que un alumno no va bien pues se tiene que preocupar para saber que es lo que le pasa” (NECA.38-40).

- *El tutor como orientador en la clase y cercano al alumno*: según los alumnos el tutor es la persona a la que recurren en el centro cuando tienen algún contratiempo o alguna cuestión que resolver. Lo consideran como un orientador que está cercano a cada alumno para ayudarles en todo aquello que necesiten.

Las observaciones que se han realizado en las reuniones celebradas con los tutores, el orientador y la Jefa de Estudios, aportan datos de la dinámica que se establece para la organización de la acción tutorial. El tutor coordina y encauza las actuaciones que se realizan con sus alumnos. En ellas se abordan los siguientes temas:

- La valoración del rendimiento y actitud de los alumnos.
- Se debate para establecer los grupos de alumnos que deben recibir apoyo a la integración.

- Se debate sobre las actuaciones que se llevan a cabo para buscar solución a los problemas de disciplina,

En términos generales podemos afirmar que para los diferentes hablantes la configuración de la Acción Tutorial adopta diferentes matices:

El Tutor acepta la organización que tiene la Acción tutorial. A pesar de ello expresa que dicha organización no es eficaz para afrontar los problemas y las necesidades que los alumnos plantean diariamente. Dicen que es como si existieran dos organizaciones en paralelo, una que es la que marca la programación realizada por el Departamento de Orientación; y otra la que realmente se establece como consecuencia de los problemas diarios de los alumnos en las clases. En este estado de cosas hay un dato llamativo y es que el Tutor no ofrece alternativa para que la Acción Tutorial se organice de otra forma.

El Orientador coordina, organiza y planifica de forma genérica la Acción tutorial, todo ello con los datos que le aportan los tutores. Él tiene una visión de conjunto de cómo organizar y planificar dicha acción, así como de las funciones del tutor. La planificación resulta válida para el funcionamiento del centro, pero adolece de la participación exhaustiva de los tutores. La aportación de cada tutor permitiría que dicha planificación se pueda conectar con los problemas de cada grupo en particular, con lo cual se estaría en la línea atender las necesidades concretas de los diferentes grupos y alumnos.

La formación Didáctico Pedagógica del Orientador le permite una visión clara y diferente del proceso educativo y de la Orientación en el centro, de tal forma que entre sus tareas incluye la de coordinación y

formación de los tutores. Ciertamente la Acción tutorial en el centro tiene su punto de referencia en el Departamento de Orientación.

El profesor de apoyo a la integración plantea en primer lugar cómo se entiende el concepto de diversidad, para hablar de cómo se organiza la Acción Tutorial, las necesidades y la planificación de ambas. Cree que en función de cómo se entienda dicho concepto el profesorado asume de forma diferente su labor docente. Para este profesor, en la base de la detección y abordaje de las necesidades educativas está el cómo se entienden dichas necesidades. Del mismo modo cree que dicho concepto influye en la organización y planificación de la Acción tutorial y que todo esto condiciona la forma de abordar el Apoyo a la Integración.

Finalmente, el pensamiento de los alumnos con relación a la organización de la Acción tutorial: manifiestan que se trata de una acción que debe responder a sus necesidades. Para ello tanto el horario como la planificación debe realizarla el Tutor, que es la persona que les conoce y puede ayudarles en sus problemas.

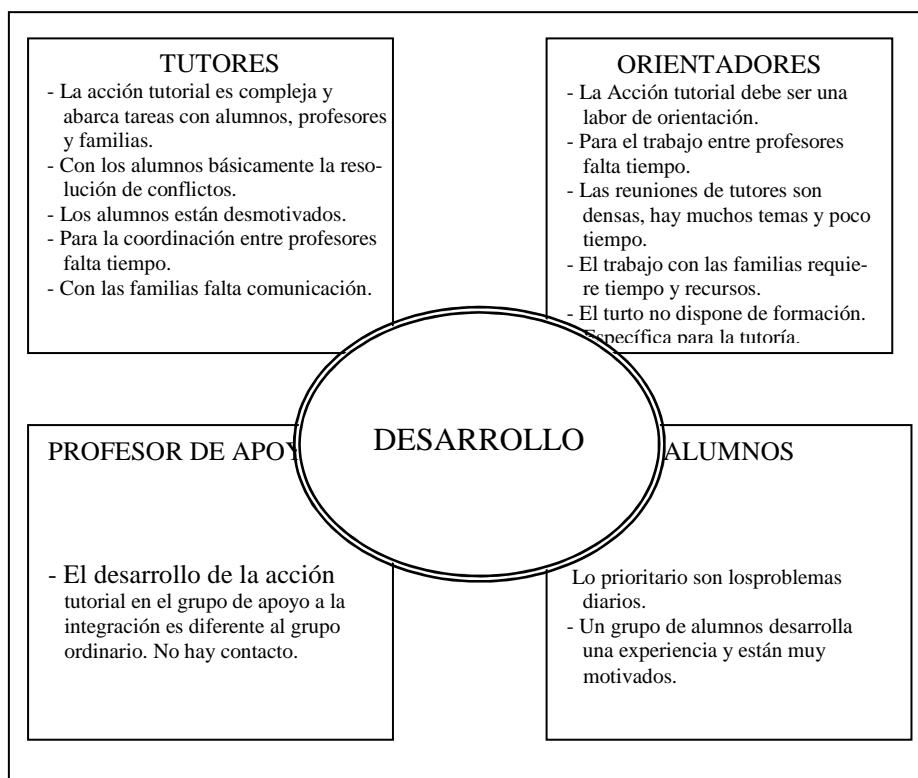
Resumiendo las opiniones anteriores resaltamos aquellas que son similares y las que adquieren matices diferenciadores. En este centro y punto es similar la opinión del tutor y de los alumnos con relación a las necesidades detectadas en el aula.

En el resto de las opiniones difieren los hablantes, cada uno tiene una forma de concebir la organización de la acción tutorial.

El tutor cree que lo que se planifica no responde a las necesidades, si bien el orientador resalta la necesidad de organización del centro y formación del tutor como requisito para la acción tutorial.

El profesor de apoyo pone el acento en la necesidad de clarificar conceptos sobre el apoyo y la diversidad.

7.2.3.3. *Desarrollo de la acción tutorial en el contexto del centro dos.*



Cuadro nº. 26. Resumen, Significado de la acción tutorial, centro dos.

En el análisis de este punto nos planteamos el desarrollo de la acción tutorial y cómo se lleva a cabo. Tomamos como referencia las opiniones de los participantes, a fin de saber cómo entienden y perciben el proceso de desarrollo de la acción tutorial en el centro. Estas opiniones son corroboradas con los datos de las observaciones, que nos acercan al conocimiento de cómo discurren realmente las tutorías en las unidades observadas: el aula y las reuniones de tutores.

Todo ello nos acerca a los ámbitos a los que se extiende la acción tutorial y sobre los cuales giran las actividades que se llevan a cabo. Los ámbitos están referidos a los alumnos, los profesores y las familias.

- Desde el punto de vista del *tutor*: el desarrollo de la acción tutorial es una acción compleja que abarca tareas con relación a los alumnos, a los profesores y a las familias. Con relación a la clase y los alumnos, depende en gran medida de la dinámica que el tutor establezca.

- *La labor con los alumnos:*

En la práctica, la labor con los alumnos en la mayoría de las ocasiones está encaminada a resolver conflictos en el momento, y fuera de las actividades programadas. Hay veces que esto representa estar pendientes del grupo y abordar los problemas (que básicamente suelen ser de disciplina y convivencia), antes de que tomen dimensiones mayores.

Cuando hay un conflicto, éste se plantea en la hora de tutoría, para que el Tutor con el grupo clase busque una solución a lo que ocurra. Se habla sobre el tema, se extraen conclusiones e incluso se toman medidas, pero de forma espontánea y sin que exista sistematización para el proceso.

Los alumnos están muy desmotivados y hay veces que lo importante es "engañarlos" en algún tema que les interese, y partiendo de esto, aunque sea poco, el empezar a trabajar permite que los alumnos se impliquen en las tareas y a partir de este momento su participación y su interés por los temas crezca.

"El trabajo siempre es bueno para los alumnos", afirma una tutora, "y poco a poco es preferible realizar actividades aunque sean muy simples, en las que los alumnos se impliquen y las vean como suyas". Es decir, que vean algo que han hecho y que es una tarea positiva, en la que han colaborado y cuyo resultado pueden apreciar objetivamente, la falta de medios hay que suplirla con imaginación. En esta clase los alumnos han llevado a cabo en la hora de tutoría la confección de láminas para una de las asignaturas y que les ha servido para decorar la clase.

Cuando se abordan las actividades programadas por el Departamento de Orientación, las sesiones de tutoría en la clase se lleva a cabo con poco entusiasmo, pero como si de una clase más se tratara. Los alumnos aceptan las actividades que le propone el profesor Tutor, se distraen y están poco implicados en las tareas. Es como si trabajasen temas sin continuidad. Lo toman como si fuesen cuestiones inconexas entre sí y que no tienen mucho sentido.

En un curso de cuarto el tutor desarrolla como actividad un proyecto en el que ha implicado a los alumnos en las horas de tutoría y que consiste en la confección de un periódico y la puesta en marcha de una emisora de radio para el centro. En este grupo se percibe cierto entusiasmo. Los alumnos están organizados por grupos en los que asumen tareas concretas y responsabilidad.

- *La tutoría con los profesores:*

La coordinación con los demás profesores a veces es difícil por la falta de tiempo, ya que tienen que ajustarse a las reuniones

preceptivas que se celebran periódicamente.

En estas reuniones periódicas que se celebran, el tutor es el responsable de la coordinación del proceso de los alumnos. En ellas debe realizar las valoraciones oportunas y coordinar las distintas aportaciones que los compañeros efectúan sobre los alumnos.

Los temas tratados en estas reuniones giran en torno a la detección de necesidades de los alumnos presentada por el Tutor. Una vez detectadas y analizadas las necesidades, se adoptan las medidas oportunas para la atención a la diversidad de los alumnos que tienen n.e.e.

- *La tutoría con las familias:* con relación a las familias el tutor entiende como necesidad la acción con las familias, pero este es uno de los problemas que encuentra en el desarrollo de cualquier acción derivada de la tutoría con los alumnos. Existe falta de comunicación entre las familias y el centro. Lo cual representa una incomunicación de los padres con relación al proceso educativo de sus hijos.

El Tutor no tiene recursos para implicar a las familias en la educación de sus hijos, y cuando surge un problema con los alumnos en la mayoría de los casos encuentra que no hay respuesta por parte de las familias.

Los padres que colaboran con el centro son una número mínimo en relación con el conjunto, y precisamente los alumnos que más problemas plantean son aquellos cuyas familias no establecen

contacto.

- Desde el punto de vista *del orientador*, el desarrollo de la Acción Tutorial en el centro a que nos referimos se desarrolla con relación a los alumnos, los profesores y las familias:

Con los alumnos cree que dicha acción debe estar planteada como una labor de orientación personal, en el sentido académico, personal y social, ya que el Tutor es el profesor más cercano al alumno y, por tanto, es el que mejor debe conocer sus problemas.

Por otra parte el trabajo en el grupo es importante ya que el alumno aprende en grupo y, además, lo hace inmerso en la dinámica del aula. En ella el tutor representa un papel fundamental para que se establezcan lazos de comunicación y una relación basada en valores humanos y democráticos.

Con los compañeros profesores lo más destacable es la falta de tiempo para la coordinación. La realidad es que se cubren las necesidades en función del tiempo disponible y las reuniones preceptivas. En estas reuniones se tratan asuntos variados tal y como expresamos a continuación:

- La evaluación en este caso el tutor es el responsable de efectuar una valoración de los alumnos, de su rendimiento, su actitud; a partir de aquí cada profesor aporta su opinión con relación al área que imparte.
- Un análisis de los alumnos que presentan dificultades, a fin de poner en marcha las medidas oportunas. Se establece el criterio

para la creación de grupos “apoyo a la integración”, para que se puedan designar los alumnos que tienen que asistir a los grupos de integración.

- Se discute sobre las medidas a adoptar ante la falta de disciplina de los alumnos, tomando medidas de sanción que deben ser adoptadas por todos los grupos de tutorías.
- Se hace una revisión de las tareas que cada tutor está llevando a cabo, y ésta consiste en la enumeración de las tareas que se están desarrollando.
- Por parte de la Jefatura de Estudios, que participa en las reuniones de los tutores, se indica la necesidad de tomar nota de los acuerdos adoptados a fin de que cada uno lo lleve a cabo con el grupo que tiene asignado.

El trabajo *con las familias*, según el orientador, encuentra el mismo problema ya comentado por los tutores y es que falta tiempo para poner en práctica programas que ayuden a establecer con las familias una comunicación real y efectiva.

El desarrollo de la Acción Tutorial encuentra varias dificultades, desde el punto de vista del orientador:

- Una es la falta de tiempo para el desarrollo las actividades que han de llevar a cabo;
- Otra es la movilidad de los tutores, es decir, el cambio constante

de personal. Los tutores cambian cada año y este dato impide la continuidad en el criterio que cada uno tiene sobre la Acción Tutorial;

- Por último, la falta de formación específica del Tutor para el desempeño de tareas que son eminentemente pedagógicas y para las cuales la mayoría no han recibido formación especializada.

- *Según el profesor de apoyo*, él no tiene conocimiento para opinar sobre el desarrollo de la acción tutorial en el grupo ordinario debido a su falta de contacto con dicho grupo. Su falta de conexión con el desarrollo de la tutoría del grupo ordinario está motivada porque el tipo de apoyo que se lleva a cabo en el centro es un apoyo a través de “un aula cerrada”. Así, los alumnos que participan en dicha aula en la práctica no asisten al aula ordinaria, y en consecuencia no tienen relación alguna con las actividades derivadas de la acción tutorial del grupo del aula ordinaria. Los alumnos que componen el aula de apoyo a la integración, por tanto, son tutorizados por el profesor de apoyo.

- Según los *alumnos* el desarrollo de la acción tutorial lleva consigo la realización de actividades diversas tales como ellos relatan:

El orden en la clase, o lo que es igual, la disciplina. Si hay problemas en este sentido se tratan de resolver en la hora de tutoría y es generalmente con el Tutor con el que en primera instancia se tratan de resolver los problemas.

Otras actividades abordan problemas diarios, como son las dudas que tienen los alumnos con relación a la utilidad del AMPA. Ante la duda de algunos alumnos sobre las funciones reales de la asociación de

padres, el tutor informa sobre las funciones y atribuciones que tiene dicha asociación.

Si los alumnos tienen problemas con otros profesores, generalmente interviene como mediador el Tutor. Hace de mediador con relación a otras disciplinas y establece conexión entre el compañero docente y los alumnos tratando de acercar posturas.

Se dialoga sobre un parte de asistencia. El tutor pide explicaciones sobre el extravío o pérdida de dicho parte, lo que es indicativo de que la función del tutor comprende la obligación de “controlar” el curso que tiene asignado, tanto en la asistencia como en el comportamiento.

Llevan a cabo actividades con materiales que aporta el Tutor y en los que tratan aspectos del aprendizaje como: aprender a estudiar; sobre normas de comportamiento; autoconcepto y conocimiento de sí mismo; evaluación trimestral.

Hay algunas clases cuyos alumnos en la hora de tutoría, realizan actividades de otra asignatura o. En otras clases, otros grupos realizan actividades diferentes.

Hay dos grupos de cuarto curso que están llevando a cabo una experiencia diferente y cuya actividad resulta interesante para los alumnos. El desarrollo de la actividad de cuarto curso tiene como objetivo dos actividades diferentes: Una es la confección de un periódico y otra es la puesta en marcha de una emisora de radio para el centro. Ambas actividades ya están funcionando y los alumnos se manifiestan sumamente entusiasmados con ellas. En las horas de tutoría se distribuyen tareas, se aclaran conceptos, y sobre todo se trata

de que todos los alumnos participen y aporten una parte de la actividad. En estas actividades el Tutor es el que impulsa el proyecto procurando que los alumnos, por medio de comisiones, asuman la responsabilidad de las actividades y se impliquen en el desarrollo y buen término de ellas.

Como resumen de lo anterior señalamos algunas de las opiniones similares y otras que ofrecen matices diferenciadores. En este sentido y con relación al punto referido al desarrollo de la acción tutorial destacamos que las opiniones del tutor y el del orientador son similares en referencia a la falta de tiempo y recursos para el desarrollo de las funciones tutoriales. También están de acuerdo con relación a la falta de comunicación del centro con las familias de los alumnos.

Tutores y alumnos están de acuerdo en que los conflictos diarios y puntuales ocupan gran parte del tiempo de la tutoría.

Los matices diferenciadores los hallamos, en la opinión del tutor con relación a la amplitud de tareas y la complejidad que éstas conllevan. Sin embargo, el profesor de apoyo destaca la falta de conexión en las tutorías de su grupo y el grupo ordinario.

Finalmente los alumnos ratifican que la motivación está en función de los puntos de interés que ofrezca el trabajo a desarrollar, de tal forma que, cuando se plantean actividades atractivas y novedosas no dudan en colaborar y trabajar en ellas.

7.2.4. CONCLUSIONES DEL CASO DOS.

Siguiendo el criterio ya utilizado con la exposición del caso uno, con las conclusiones del caso dos pretendemos que nos sirvan de reflexión sobre las características de la Acción Tutorial en el centro dos. En las características se incluyen componentes teóricos y prácticos de dicha Acción Tutorial. Ambos configuran el perfil indicativo de cómo es y cómo se desarrolla ésta en el centro.

Resulta complejo hallar conclusiones sobre la práctica educativa, por la complejidad de elementos que intervienen en ella y por la diversidad de interpretaciones que los agentes educativos, docentes y alumnos realizan con relación al hecho educativo y en concreto con relación a la Acción Tutorial. Todo ello hace que la misma situación y el mismo hecho se valore de forma distinta según quién lo viva y quién lo analice.

Por esta razón, con las conclusiones realizamos una reflexión final sobre el proceso seguido en el significado, la configuración y el desarrollo de la acción tutorial en este centro.

De acuerdo con el planteamiento anterior y con el proceso de análisis llevado a cabo, destacamos los siguientes puntos:

1. El documento del Plan de Acción Tutorial representa un soporte teórico para concretar la orientación tutorial, que cuenta y se impulsa a través del Departamento de Orientación.

Este documento permite adaptar los objetivos educativos generales del centro a las necesidades educativas de los diferentes grupos que configuran la tutoría y el Departamento de Orientación. Por tanto, es el Departamento de Orientación el elemento aglutinador en cuanto a la Orientación del centro y el dinamizador e impulsor de la acción tutorial, considerada como un modo de orientación más cercana al alumno.

2. El planteamiento teórico del proceso educativo y de la tutoría parte de una concepción educativa “constructivista” a fin de ofrecer una respuesta educativa integradora.

El P.A.T. comparte el pensamiento que guía el proyecto educativo del centro. Éste está basado en una idea de la educación en el sentido “constructivista”. Aceptar esta idea significa aceptar la heterogeneidad de los alumnos que asisten a las aulas y en consecuencia que la oferta educativa adopte una respuesta integradora, es decir, que se articulen las medidas de atención a la diversidad necesarias para atender las necesidades de los alumnos.

3. La atención a la diversidad se considera una acción compartida por todos los miembros de la comunidad educativa, en la que el tutor tiene una importante labor de *detección y de coordinación de necesidades*.

Las dificultades de aprendizaje son un continuo en las aulas. Por esta razón la atención a la diversidad se considera como una tarea del equipo docente, y los tutores como piezas importantes en la detección de necesidades. El tutor es el responsable de coordinar las actuaciones

referidas al grupo de tutoría que le sea designado, procurando la interconexión entre los docentes que intervienen con los alumnos.

4. En el P.A.T. se propone como metodología la secuenciación de objetivos, con lo que en teoría se aboga por la concreción desde la acción tutorial de los objetivos trazados en la etapa para las clases y los alumnos que la componen.

Según el planteamiento teórico es pertinente secuenciar los objetivos a fin de adecuarlos a las necesidades de los alumnos. Esta tarea implica una conexión de los objetivos de la tutoría con los objetivos de las etapas educativas en las que se encuentra el alumno. Requiere, por tanto, un trabajo de colaboración entre profesores para conocer las necesidades y adaptar los objetivos a las mismas.

5. La tutoría se considera una pieza clave para el desarrollo del proceso educativo.

En resumen, la tutoría es considerada desde el contenido del P.A.T. como una pieza clave para optimizar el proceso educativo y para dotarlo de una línea personalizada en la atención a la diversidad. Las actuaciones estarán enfocadas a la actuación con los alumnos, los profesores y las familias de los alumnos.

6. El orientador coordina y orienta la tutoría para que: a) En el centro existan espacios para el desarrollo de la acción tutorial, b) a fin de que el tutor actúe en la detección de las necesidades de los alumnos, y c) para que se potencie la colaboración entre los profesores.

La acción tutorial en el centro tiene como referencia esencial el Departamento de Orientación. El Orientador coordina, orienta y ofrece apoyo técnico para su funcionamiento. En el ámbito de la orientación la figura del tutor es fundamental para la marcha del proceso educativo de los alumnos. Ésta es una “Orientación personalizada de los alumnos”, sobre ello destacamos varios aspectos:

- a) Es esencial que en la organización del centro se posibiliten espacios para el desarrollo de las funciones tutoriales.
 - b) El tutor es una pieza clave en la detección de necesidades, que es y representa un paso esencial en la toma de decisiones, es decir en la planificación de la oferta educativa.
 - c) En el proceso educativo, y con las miras puestas en una escuela abierta a la diversidad, *la colaboración entre profesores* es un requisito esencial. La colaboración en la práctica a veces es difícil porque requiere espacios y tiempos inexistentes pero es necesario emprender el camino de la colaboración, y ello contando a veces sólo con los medios existentes aunque sean pocos.
7. Los cambios educativos, para que se lleguen a producir, han de partir del trabajo cotidiano y de los recursos existentes, y a partir de ahí ir integrando en el trabajo a los alumnos y profesores. Hay que partir de la realidad que están viviendo los grupos y las personas que los componen.

La orientación tutorial de los alumnos debe ser integral, y para que esta labor sea posible hay que empezar a trabajar con los recursos que

existen y a partir de ahí y de ese trabajo ir integrando a los alumnos en una dinámica de trabajo en la que ellos mismos encuentren sentido a lo que hacen. Para el Tutor, la relación con los alumnos y el compromiso en esta relación es esencial y no puede sustituirse por otras técnicas.

8. Para el profesor de Secundaria, en general, es novedoso adaptar el currículum a la diversidad de los alumnos: esto requiere una reflexión y una formación por parte del profesorado para adoptar una visión de la educación acorde con la escuela comprensiva y abierta a la diversidad de la LOGSE.

La falta de formación del profesor de Secundaria en Psicopedagogía y Didáctica condiciona la visión de las necesidades educativas de los alumnos y consiguientemente la visión del apoyo a la integración. El docente en esta etapa educativa está especializado en una disciplina y adolece de la formación específica para articular las respuestas precisas de atención a la diversidad.

9. Para los alumnos, el Tutor representa un “eslabón”, entre la oferta educativa y su propia situación. Esta cuestión le confiere al profesor Tutor una interrelación especial con los alumnos que es diferente a la que los alumnos establecen con otros profesores.

Puede decirse que con la tutoría se trata de crear un clima en el que el alumno pueda sentirse apoyado durante el transcurso del proceso educativo en el centro. Esto requiere que se atienda, por una parte, al alumno en sus procesos personales y por otra se le oriente en los momentos en los que sus opciones académicas puedan condicionar su

futuro profesional. Es decir, el Tutor sería un puente entre la oferta educativa y el alumno, cuyo final está encaminada a la formación óptima del alumno según sus capacidades.

10. Las actividades que se llevan a cabo en las horas de tutoría difieren de lo programado, por diversos motivos.

Las causas más comunes son:

- a) La planificación es genérica para los cursos y para el centro: se plantea desde el Departamento de Orientación y su concreción depende del Tutor en cada caso.
- b) La detección de las necesidades del grupo clase es posterior a la planificación de la Acción tutorial.

El tutor, en la práctica, no dispone de tiempo para una detección minuciosa de la situación de cada alumno, no tiene tiempo material para llevar a cabo la coordinación de los alumnos con el resto de los profesores de la clase.

Cada Tutor, cuando se responsabiliza de un grupo, encuentra que hay una “programación temática” para las tutorías, y una lista de necesidades que los tutores y los alumnos expresan. Reseñamos algunas:

- Alumnos que presentan necesidades educativas, con diferentes matices.
- Problemas de disciplina en el aula.

- Las relaciones con las familias.

Por otra parte el profesor Tutor no dispone ni de tiempo, ni de espacios suficientes para “coordinar” coherentemente con el resto del equipo docente las necesidades educativas de los alumnos. A esta cuestión hay que añadir la dificultad para unificar criterios en cuanto a la “Diversidad en el aula”, la homogeneidad o heterogeneidad en el grupo aula, todo lo cual provoca disparidad en la forma de emplear los recursos.

11. Los alumnos demandan la actuación del tutor para ayuda personal y para los problemas en el grupo clase, sobre todo lo referente a problemas de disciplina.

Los alumnos consideran que la actuación del tutor debe resolver básicamente los problemas que se les plantean a diario en las clases y que están referidos a:

- Orientación personal y en los problemas académicos.
- Resolución de los problemas del grupo.
- Para que sea intermediario en su relación con el resto de los profesores.

12. Por parte de los alumnos, se valoran más aquellas actividades en las que se implican ellos mismos y en las que pueden ver los resultados.

Por ejemplo:

- Confección de láminas para la decoración de la clase
- Confección de un periódico.
- Creación y puesta en funcionamiento de una emisora de radio.

En cambio, las actividades programadas, que se llevan a cabo a través de cuestionarios, son asumidas por los alumnos como un elemento externo a ellos y en cuya realización no se implican personalmente.

Los alumnos se implican en aquellas actividades que les resultan novedosas, atractivas y que tienen una finalidad que entienden. Se implican más en actividades en las que tienen que asumir responsabilidad y aquellas que perciben como algo elaborado por ellos mismos y sin imposición absoluta por parte de los profesores

13. La resolución de conflictos se lleva a cabo como una actuación puntual, en la que los alumnos no se implican personalmente y consiguientemente como una actividad que no está programada.

Cuando hay un conflicto el Tutor es el mediador y el que coordina el proceso de resolución del mismo. Los alumnos actúan como espectadores, no asumiendo responsabilidad alguna para la resolución

del problema. Se limitan a asumir las consecuencias de sus actuaciones, funcionan más por la dinámica de "la vigilancia" que por el autocontrol y la responsabilidad ante las normas. No se produce un proceso educativo en este sentido: tan sólo se resuelven puntualmente los conflictos.

14. La comunicación con las familias es muy escasa. En los momentos en que hay problemas con los alumnos, en la mayoría de los casos el tutor se encuentra con la limitación de su actuación a la clase y al centro, porque la familia no participa.

Las tareas de la tutoría, en la práctica están dirigidas esencialmente a la actuación con los alumnos y con los profesores, la acción con las familias es mínima. La comunicación con las familias es poco fluida, limitándose a los casos puntuales y de máxima necesidad. Las reuniones que se plantean periódicamente cuentan con poca asistencia de los padres.

Se está trabajando, desde el Departamento de Orientación, en la constitución y puesta en marcha de una escuela de padres, con el fin de implicar a éstos en la educación de sus hijos.

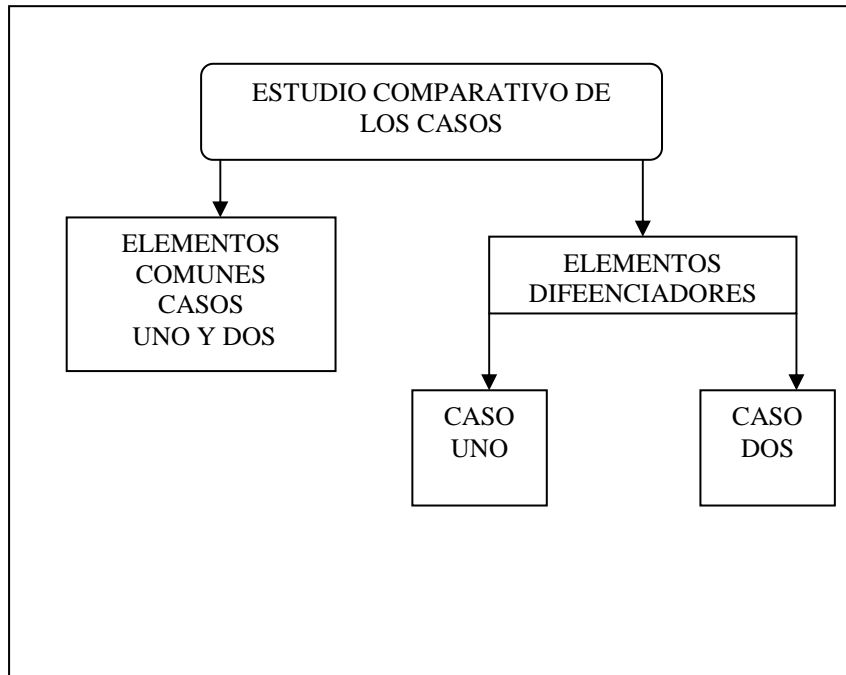
7.3. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DOS CASOS.

En páginas anteriores hemos reflexionado sobre los casos objeto de nuestro estudio. En los dos casos nos hemos centrado en el *significado, la configuración y el desarrollo de la Acción Tutorial* de ambos.

Siguiendo el mismo esquema de análisis, destacamos los elementos comunes o diferenciadores encontrados en los mismos

En cada caso, hemos realizado unas reflexiones a modo de conclusiones sobre las características y las peculiaridades de cada centro. A partir de éstas, establecemos un análisis comparativo en el que discriminamos los elementos comunes que existen entre los planteamientos de los dos centros, y las notas o características que pueden destacarse como diferenciadoras en los planteamientos de ellos. Tal y como esquematizamos en el cuadro nº. 27.

Esquema del estudio comparativo de casos



Cuadro nº 27. Elementos para el estudio comparativo.

7.3.1. ELEMENTOS COMUNES ENCONTRADOS EN LOS DOS CASOS ANALIZADOS.

- Con relación al contexto de los centros.

Ambos centros imparten los mismos niveles educativos: Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos, Módulos de Formación Profesional tanto de grado medio como de grado superior y Programas de Garantía social.

Pese a que están ubicados en zonas diferenciadas, hay que destacar como característica que el nivel socioeconómico y cultural de ambos se califica en los documentos que hemos obtenido de los centros como de "medio-bajo". Esta cuestión reviste cierta importancia para la definición del Proyecto de Centro y para concretar las finalidades educativas del mismo.

- Aspectos formales del Plan de Acción tutorial.

El documento del Plan de Acción tutorial que tienen los centros de los casos estudiados en el momento de la recogida de datos es un documento genérico, es decir, que contiene las directrices básicas de la tutoría. Está apoyado en la normativa vigente sobre el funcionamiento de los centros de secundaria, forma parte del Plan de Orientación y que a su vez es parte integrante del Diseño Curricular del Centro.

Es un documento elaborado para el desarrollo de la tutoría en el centro en general. No expresa el nivel de concreción de aula. La estructura se

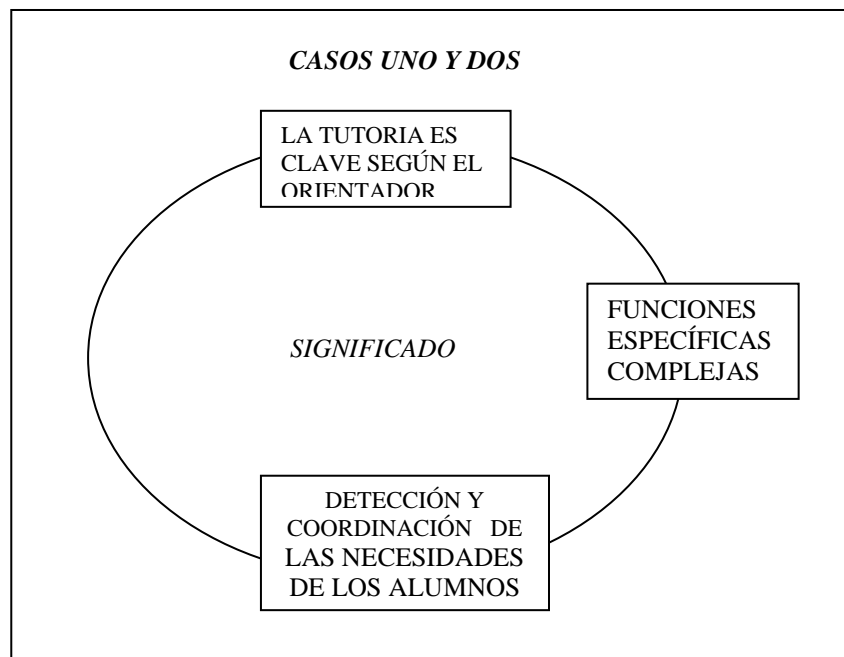
establece de forma global y de acuerdo con los objetivos generales de cada área y curso.

En los dos centros el Departamento de Orientación actúa como elemento de coordinación de la Orientación, y la figura del Orientador es como un elemento dinamizador que impulsa la tutoría, considerada por éstos como “Orientación personalizada y cercana al alumno”. Con este planteamiento la tutoría se apoya en el departamento de orientación fundamentalmente, siendo el tutor un elemento “clave” en la toma de decisiones relativas al proceso educativo de los alumnos.

En los dos casos analizados hay una opción por un aprendizaje abierto a la “diversidad”, tendente a adoptar medidas educativas integradoras para dar respuesta a las múltiples situaciones que se presentan en las aulas. Tal planteamiento demanda una “orientación personalizada”, que reconoce la importancia de la “tutoría” como medio para llevar a cabo esta labor.

Desde el planteamiento teórico, la actuación del tutor está dirigida a los alumnos, los profesores y las familias, con independencia de que sea o no posible su desarrollo.

- *Elementos comunes en los dos centros en el Significado de la acción tutorial.*



Cuadro nº 28. Elementos comunes en el significado.

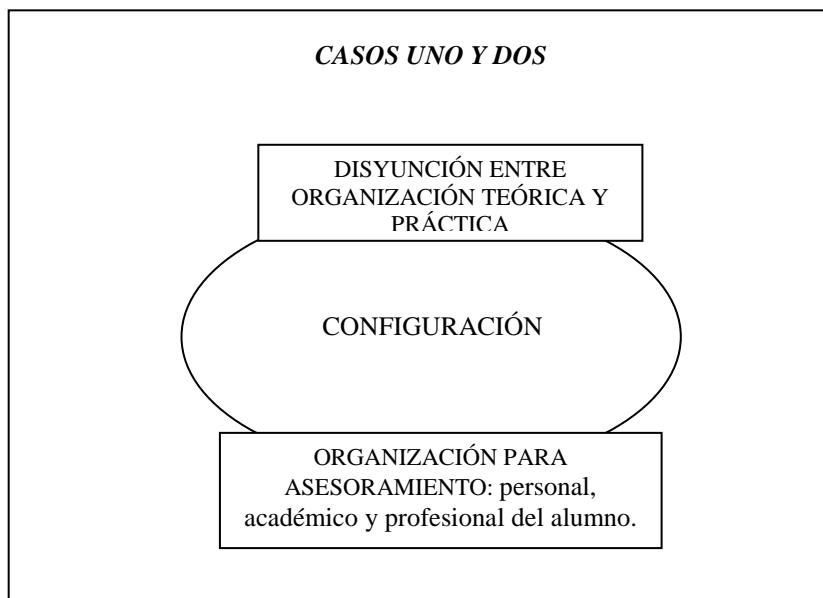
En ambos casos, los orientadores manifiestan una visión de conjunto y completa de la acción tutorial y asumen el apoyo y la coordinación de los tutores para poner en marcha la planificación y el desarrollo de las labores tutoriales.

Otro elemento en común es el reconocimiento de la complejidad que encierra la función tutorial. Son funciones de orientación y de coordinación para las que se requiere una formación específica del Tutor. Este punto remite a la necesidad de formación en la función tutorial, sobre

todo para el profesor de Secundaria; toda vez que en esta etapa cada profesor es especialista en su área, que suele ser ajena a la Pedagogía, Psicología o a la Didáctica, especialidades que aportan recursos para el desarrollo de la acción tutorial.

También existe unanimidad en los dos centros con relación al significado que adquiere la Acción tutorial en la detección de las necesidades de los alumnos y en la coordinación de las mismas. Es una tarea que requiere sobre todo tiempo y dedicación. Esto último se convierte en un problema, sobre todo cuando el Tutor se ocupa con actuaciones puntuales, básicamente de disciplina y orden, que le impiden abordar tareas de análisis y planificación previa. Finalmente falta tiempo para las actuaciones a largo plazo.

- *Elementos comunes en la Configuración de la acción tutorial.*



Cuadro nº 29. Elementos comunes en la Configuración de la Acción Tutorial.

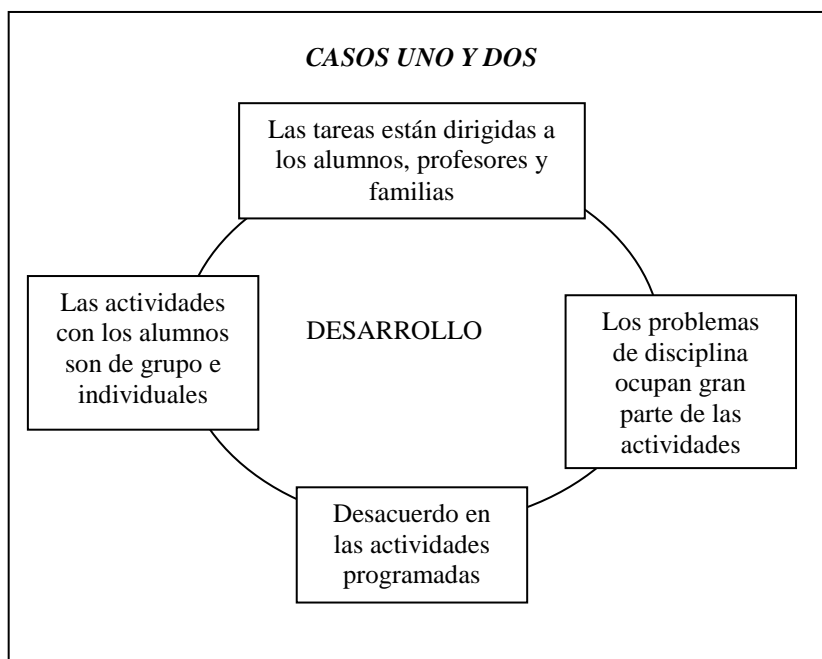
Del análisis realizado deducimos cierta disyunción entre la organización teórica de la tutoría y la práctica.

El Departamento de Orientación planifica la tutoría del centro y proporciona un material de trabajo para el desarrollo de actividades en las horas de tutoría. Este material es general y no siempre coincide con las necesidades de los alumnos. Las dificultades que presentan los alumnos básicamente se centran en: *el problema de la diversidad*, lo que conlleva que dichas necesidades educativas según los alumnos presenten diferentes matices; *el problema de disciplina*, que requiere tratamientos puntuales e inmediatos; *el problema de las relaciones con las familias*, que colaboran y participan muy poco en el centro y en la educación de sus hijos.

Dichas necesidades son problemas específicos que requieren un tratamiento diferenciado. En esta situación la planificación general no es adecuada en todas las circunstancias.

Desde el punto de vista de los alumnos, en ambos centros el tutor es percibido como el responsable del grupo y, por tanto, entienden que desde la tutoría deben recibir orientación, personal, académica y profesionalmente.

- *Elementos comunes en el Desarrollo de la acción tutorial.*



Cuadro nº 30. Elementos comunes en el desarrollo de la acción tutorial.

Las tareas que desde la legislación le son asignadas al tutor están referidas a los alumnos, profesores y familias, aunque en el desarrollo de la acción tutorial las actividades se llevan a cabo fundamentalmente con los alumnos y con los profesores, pues la relación con las familias es poco frecuente y muy difícil. Los tutores encuentran que en los casos urgentes, en los que necesitan la colaboración de los padres, éstos no están localizables o no quieren responsabilizarse de la problemática de sus hijos.

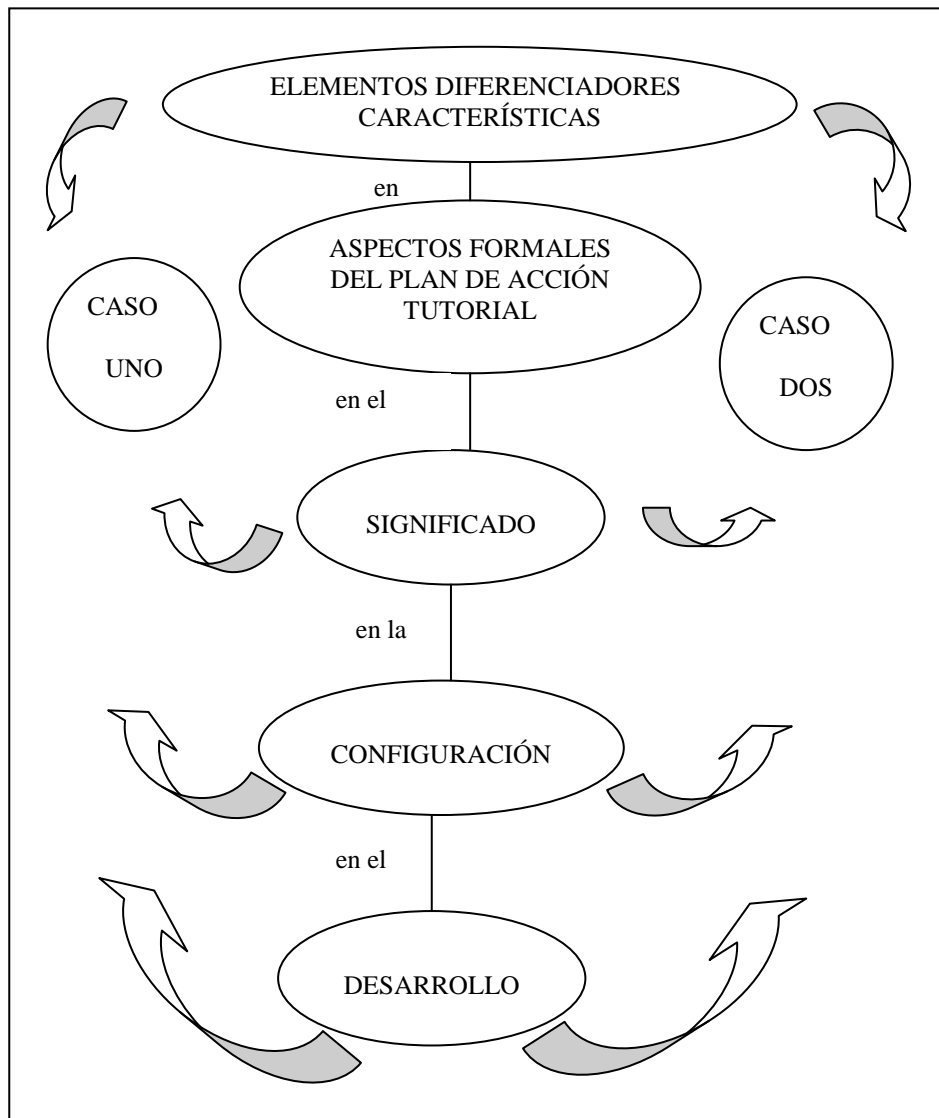
Las actividades que se realizan con los alumnos adoptan dos modalidades: a) actividades con el grupo, con el que fundamentalmente se

abordan y resuelven los problemas que a diario existen de conflictos y de disciplina, b) actividades individuales, para abordar los problemas que cada alumno tiene y que se contempla como una relación personal tutor-alumno y para la que no existe planificación previa.

Para los alumnos, la importancia de la tutoría básicamente se reduce a resolver los problemas de disciplina y orden en la clase, para lo que el tutor actúa como mediador. Por tanto, las actividades que se llevan a cabo, según lo establecido en el libro o cuaderno que tienen para la tutoría facilitado por el Orientador, no siempre les resultan interesantes, ya que lo que hacen es escoger uno de los temas que más le interese de los ya programados, y ese tema se trata en ese día.

Los alumnos que participan en el aula de integración son tutorizados por la profesora de apoyo, porque esta aula tiene carácter de específica y se rige por la normativa aplicable a dichas aulas

7.3.2. ELEMENTOS DIFERENCIADORES ENCONTRADOS EN LOS DOS CASOS ANALIZADOS.



Cuadro nº 31. Esquema de elementos diferenciadores. Características.

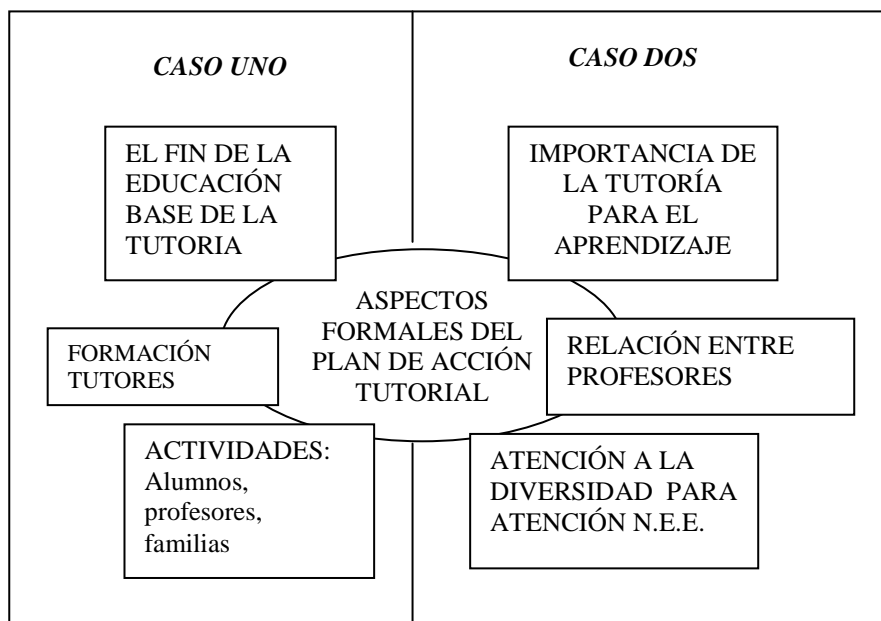
- *Elementos diferenciadores en el contexto de los dos casos.*

El contexto de los dos centros estudiados ofrece algunos elementos diferenciadores. El centro uno está situado geográficamente en un pueblo cercano a Sevilla y el centro dos se encuentra en un barrio de la periferia de Sevilla capital.

Otro elemento diferenciador en cuanto a los centros es el período de aplicación de la LOGSE. Así, mientras que el centro uno ha sido uno de los centros más tardíos en la aplicación de esta ley, ya que comenzó su aplicación en el último de plazo, en el centro dos hay que destacar que la normativa LOGSE se comenzó a aplicar en sus primeros plazos.

Destacamos, del mismo modo, que estos elementos que se señalan como diferenciadores en el contexto de ambos centros fueron en el comienzo de nuestro trabajo uno de los criterios utilizados para la selección de los centros en la segunda fase del estudio, de estudio de caso propiamente dicha.

- *Elementos diferenciadores de los aspectos formales del Plan de Acción Tutorial.*



Cuadro nº 32. Elementos diferenciadores en los aspectos formales del P.A.T.

Según reflejamos en el cuadro anterior los elementos diferenciadores encontrados en los aspectos formales (P.A.T.) en los casos uno y dos son los siguientes:

- *La base de la tutoría:*

Para el caso uno *el fin de la educación es la base de la tutoría*, porque para la acción tutorial se parte del fin general de la educación como base. A partir de aquí se fundamentan los objetivos para dicha acción, que deben coincidir con los fines de la educación del centro.

En el caso dos los fines de la Acción Tutorial coinciden con los fines de la educación en general. Destacando, además, la idea de potenciar el aprendizaje desde una concepción constructivista a partir de la acción tutorial. De esta forma la dicha acción cobra importancia como instrumentos para el desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos.

- *La formación del tutor:*

En el caso uno se considera *como elemento de importancia* al considerar que los tutores necesitan formación específica para afrontar las tareas de orientación y coordinación que deben desempeñar como consecuencia del desarrollo de sus funciones tutoriales.

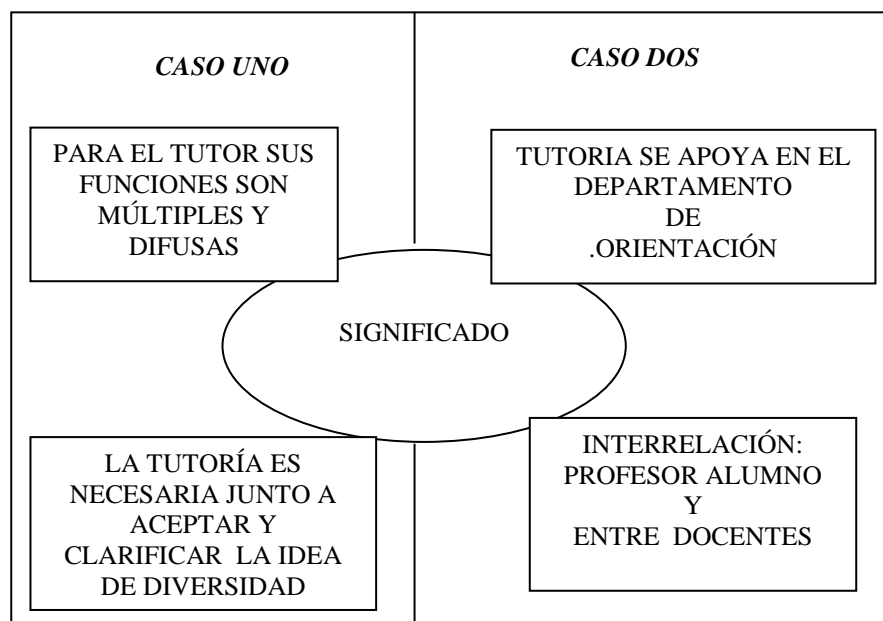
En el caso dos, además, se destaca la importancia de la *colaboración y la cooperación entre profesores*, como elemento necesario para el trabajo que requiere el proceso educativo y del que forma parte integrante la acción tutorial. En dicho proceso el Tutor representa un papel decisivo en cuanto a la coordinación de determinadas etapas y elementos por lo cual es necesario que para la implementación de la labor tutorial exista un ambiente de colaboración entre los profesores. La labor tutorial es parte de la labor educativa y ésta necesita la cooperación de todos los agentes educativos.

- *Las actividades.*

En el caso uno *se establecen para los alumnos, profesores y familias*, en cumplimiento de la normativa vigente y de forma genérica.

En el caso dos se destaca la *atención a la diversidad como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos*. Las necesidades educativas representan en el centro “un continuo” y, por tanto, se asigna al tutor un papel relevante para la detección de las necesidades educativas y posteriormente para coordinar dichas necesidades con relación al grupo de tutoría que tenga asignado. Y, además, con relación a las necesidades educativas, hay en el documento una propuesta de secuenciación de los objetivos y los contenidos de las diferentes etapas como medio de adaptación a las necesidades que presentan los diferentes grupos de alumnos.

- *Elementos diferenciadores de acuerdo con el Significado:*



Cuadro n° 33. Elementos diferenciadores en el Significado.

Con relación al *significado* que la acción tutorial adopta para los entrevistados, y de acuerdo con los aspectos destacados en cada uno de los casos estudiados, destacamos algunas notas en las que se encuentran matices diferenciadores, que hemos expresado esquemáticamente en el cuadro 33 y que son las siguientes:

- *Las funciones tutoriales.*

Las funciones tutoriales, según son expresadas en el caso uno, podemos decir que *son tan variadas que se difumina el significado de la tutoría*: en opinión de los tutores la acción tutorial está cargada de múltiples funciones de las que hay que responder ante la Administración. Son tantas y tan dispares que hacen que el significado de la tutoría como tal quede difuminado y con falta de claridad. En la práctica lo que importa es la ayuda y el apoyo que se presta al alumnado, y en realidad la mayoría de las veces queda muy poco tiempo para otros planteamientos: la acción se concreta en los problemas diarios y se incide menos en una labor coordinada y programada con anterioridad.

En el caso dos los tutores, *para aceptar y desarrollar sus funciones, se apoyan en el Departamento de Orientación en el que según ellos descansa el significado asignado a la tutoría*: el Departamento de orientación coordina y orienta todo lo relativo a la acción tutorial, marcando la trayectoria del plan de trabajo. Este hecho hace que las dudas de los tutores con relación a sus funciones se suavicen un poco, y su labor se encamina hacia la construcción de espacios de discusión y colaboración para organizar el trabajo.

- *La tutoría como recurso de atención a la diversidad:*

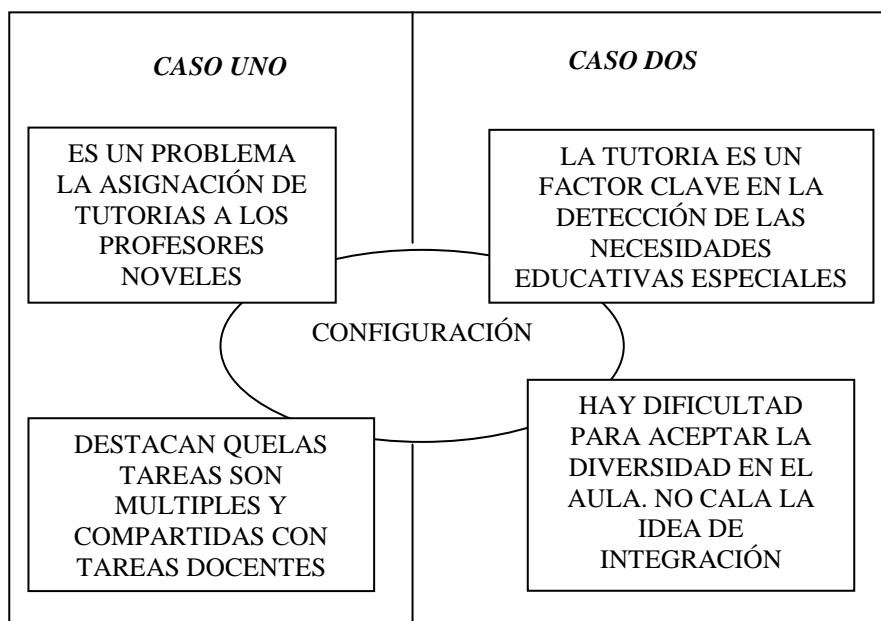
Al contemplar la tutoría como un recurso más de atención a la diversidad encontramos que en el caso uno se cree que la tutoría *se enfrenta a múltiples problemas*: es considerada como uno de los recursos del centro para adaptar la oferta educativa a las necesidades, y se encuentra con el problema de la heterogeneidad de las clases, con los conflictos, etc.

La problemática que hay en las clases en Educación Secundaria es una tarea compleja para el tutor que requiere planteamientos de colaboración entre todos los docentes.

Ante esta misma cuestión en el caso dos, *los tutores creen que son fundamentales las interacciones establecidas entre el profesor y el alumno, así como entre los propios docentes*: con los alumnos afirman que es fundamental que se establezca una relación para llegar a comprender la problemática que éstos presentan, afirmando que esta relación no puede sustituirse por otros recursos o técnicas sino que debe fundamentarse en el conocimiento y en el compromiso personal.

Además, en el caso dos la relación con los profesores representa para los tutores una fuente de conocimiento, porque creen que la práctica enriquece y cuando se puede compartir con otros profesores se aprende, siendo de la experiencia de donde se obtiene beneficio, de la labor diaria que se lleva en el aula con los alumnos.

- *Elementos diferenciadores de acuerdo con la configuración.*



Cuadro n° 34. Elementos diferenciadores en la Configuración.

De acuerdo con la *Configuración* de la acción tutorial encontramos algunos matices diferenciadores con relación a cómo se organiza la acción tutorial en cada uno de los centros. Presentamos dichos matices en el esquema del cuadro número 34 y lo explicamos a continuación:

- *La asignación y organización de los grupos de tutoría:*

En primer lugar, al comprobar cómo se organizan y distribuyen los grupos de tutoría, hay que destacar en el caso uno la relevancia de que los grupos de tutorías sean *asignados a los profesores noveles, con lo cual falta continuidad en la labor tutorial*: este hecho tiene diferentes repercusiones

en la acción tutorial, al ser profesores recién llegados al centro y que no conocen al grupo ni sus características. A estos datos hay que añadir que generalmente son profesores que no tienen estabilidad en el puesto de trabajo, con lo cual no existe continuidad entre un curso y el siguiente. La situación de inestabilidad en el profesor repercute en la forma de plantearse el trabajo.

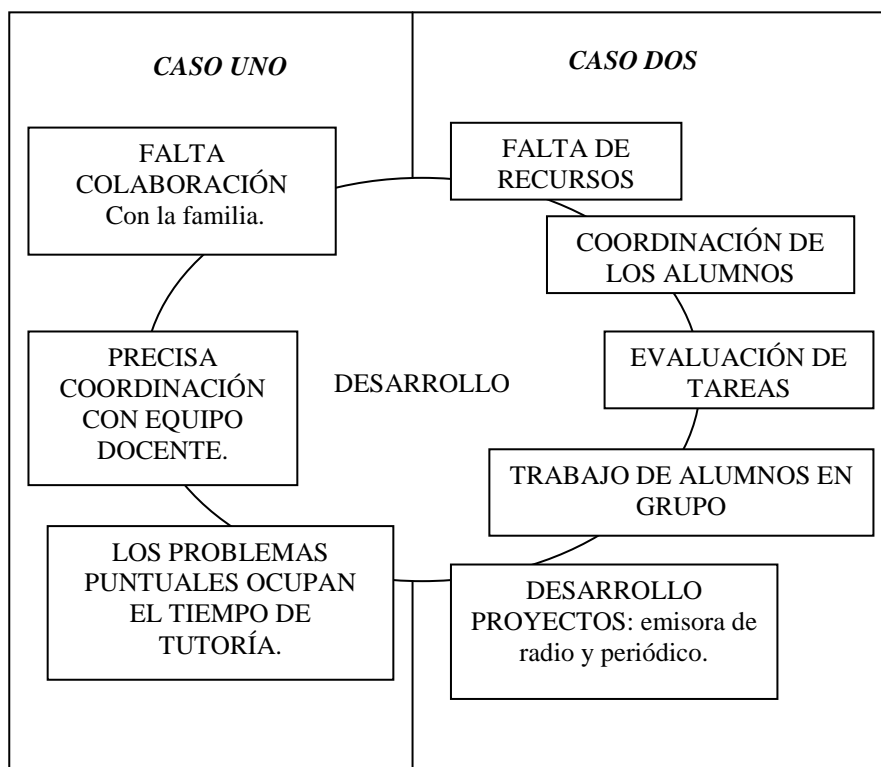
Así mismo, en la organización de la Acción Tutorial destacan que la *Administración exige actuaciones de los tutores y ello sin contar con el personal*: los tutores expresan que las decisiones adoptadas por la Administración ignoran sus opiniones y el trabajo que desempeñan habitualmente. Para esto argumentan que las múltiples tareas de la tutoría son compartidas con las tareas docentes propias de cada profesor, con lo cual se acumulan tantas tareas que impiden que todas se lleven a cabo de manera coherente.

Sin embargo, en el caso dos, hay que destacar como elemento diferenciador el hecho que una vez asignados los grupos, lo importante es que la *tutoría se considera un factor clave para la detección de las necesidades educativas de los alumnos*: la labor que realiza el tutor es esencial para el proceso de detección, análisis y toma de decisiones con relación a los alumnos que presentan necesidades educativas. La coordinación del Tutor es básica para que las necesidades tengan el tratamiento adecuado y para la utilización de los recursos existentes en el centro.

También en el centro dos existe el criterio de que la *tutoría encuentra una dificultad para su desarrollo, debido a que no existe una aceptación total de la diversidad en el aula. Esta cuestión la atribuyen los hablantes a que no ha calado adecuadamente en los docentes lo que representa la idea*

de integración educativa. Consecuentemente las actuaciones de los docentes se encaminan en general a los alumnos que siguen el ritmo establecido por el currículum común. Así, ante las necesidades de adaptación del currículum para alguno de los alumnos, aún hay profesores que prefieren que los alumnos reciban un apoyo fuera del aula, lejos de un planteamiento de atención a la diversidad en el aula ordinaria.

- *Elementos diferenciadores en el Desarrollo de la acción tutorial.*



Cuadro nº 35. Elementos diferenciadores en el Desarrollo de la Acción Tutorial.

Con relación al *desarrollo* de la acción tutorial de los dos casos estudiados hallamos que más que elementos diferenciadores podemos hablar de determinados matices que son indicativos de las peculiaridades que singularizan a los centros de referencia. Los matices mencionados los esquematizamos en el cuadro nº 35 y los explicamos brevemente a continuación.

- *La falta de colaboración con la familia.*

Anteriormente hemos destacado como elemento común en ambos centros la falta de colaboración con la familia. En este punto con relación a esta consideración señalamos los siguientes matices:

En el centro uno el *desarrollo de la acción tutorial está determinado por la colaboración con la familia*: según los hablantes, en la mayoría de los casos de alumnos con problemas de aprendizaje la familia adopta una actitud negativa, tanto para la colaboración como para responsabilizarse de los problemas educativos de sus hijos. Esta circunstancia actúa como causa de ineficacia de la acción tutorial, ya que el tutor no dispone de herramientas para abordar los problemas con los alumnos.

En este sentido, en el centro dos por una parte se trabaja en la configuración de una escuela de padres, y por otra parte se pone el acento en el exceso de tareas y la falta de recursos. De tal forma puede decirse que *la práctica de la acción tutorial está falta de recursos básicos, entre ellos el tiempo*: en general el tutor se encuentra desbordado por las numerosas tareas que tiene que asumir y el tiempo es muy limitado para establecer programas que abarquen las respuestas de forma organizada y planificada. Sobre todo falta tiempo para el análisis y para la reflexión que requiere una respuesta ante las necesidades que sea consensuada y fruto de la reflexión de todos los docentes que intervienen en el proceso educativo del alumno.

- *La coordinación con el equipo docente.*

Para el centro uno *la coordinación del tutor con el equipo docente es*

imprescindible: esta cuestión la resaltan como una condición necesaria para llevar a cabo la tutoría, y sobre todo para que los recursos existentes en el centro puedan ponerse al servicio de las necesidades de los alumnos.

En el centro dos esta actividad de coordinación se matizan de la siguiente forma: *entre las actividades de la tutoría se encuentra la coordinación del proceso del alumno tanto personal como académico*: el tutor debe realizar el seguimiento oportuno de los alumnos, a fin de poder establecer la coordinación necesaria con los demás profesores para el correcto desarrollo del alumno. Esta actividad requiere por parte del tutor un conocimiento de los alumnos completo y exhaustivo, tal que permita efectuar un seguimiento de éste y de forma coordinada con el resto del equipo docente. Todo ello para recurrir oportunamente a los recursos disponibles en el centro cuando se precise de ellos.

- *Los problemas puntuales.*

Este punto los hemos señalado anteriormente como elemento común entre los dos centro. Sin embargo, creemos que existen algunos matices diferenciadores con relación a su abordaje en cada centro.

En el centro uno *los problemas puntuales ocupan la mayor parte del tiempo de las tutorías*: en general son problemas que requieren soluciones puntuales y rápidas. La intervención del tutor es inmediata y la respuesta se elabora y establece sobre la marcha, sin que exista continuidad y seguimiento del proceso de resolución de problemas.

En cambio en el centro dos hay que destacar la *valoración del trabajo en grupo de los alumnos como base del aprendizaje*: por

considerar que el aprendizaje en grupo refuerza entre los alumnos mecanismos que potencian la motivación y el interés por los temas que trabajan en clase. Los alumnos valoran más el trabajo que realizan con sus compañeros porque se implican en él y al final descubre que con esta forma de trabajar acaban aprendiendo.

En esta línea el centro dos realzan algunas actividades en la tutoría como *la elaboración de un periódico y una emisora de radio*. Son dos proyectos que se desarrollan en un curso de cuarto de ESO, en los que los alumnos colaboran activamente con la coordinación del tutor, habiéndose distribuido el trabajo en varias comisiones que han asumido responsabilidades diferentes. El conjunto de la labor de todos ha dado como resultado la realización de ambos proyectos, poniendo de manifiesto que, por encima del trabajo de cada uno, existe un trabajo colectivo en el que lo importante es la aportación de todos, sin la cual el proyecto no es posible. Con este trabajo los alumnos aprenden que lo que cuenta es el equipo y que el resultado del esfuerzo se aprecia en el conjunto y no de forma individual.

CAPÍTULO OCHO

CONCLUSIONES

Y

PROPUESTAS DE MEJORA

INTRODUCCIÓN.

En este último capítulo abordamos tres apartados que se centran respectivamente en: las conclusiones generales del estudio; las limitaciones y alcances del mismo y las propuestas de mejora.

En el primer apartado dedicado a las conclusiones generales de la investigación llevamos a cabo una reflexión sobre la acción tutorial haciendo hincapié en su proceso de desarrollo en los centros que han participado en el estudio.

En segundo lugar tratamos de presentar el alcance y las limitaciones de nuestro estudio. Al mismo tiempo reseñamos la información justificativa de la credibilidad y confirmabilidad de los hallazgos de la investigación.

Finalmente presentamos una serie de reflexiones en torno a propuestas de posibles líneas de trabajo que se pueden derivar de los resultados de nuestra investigación.

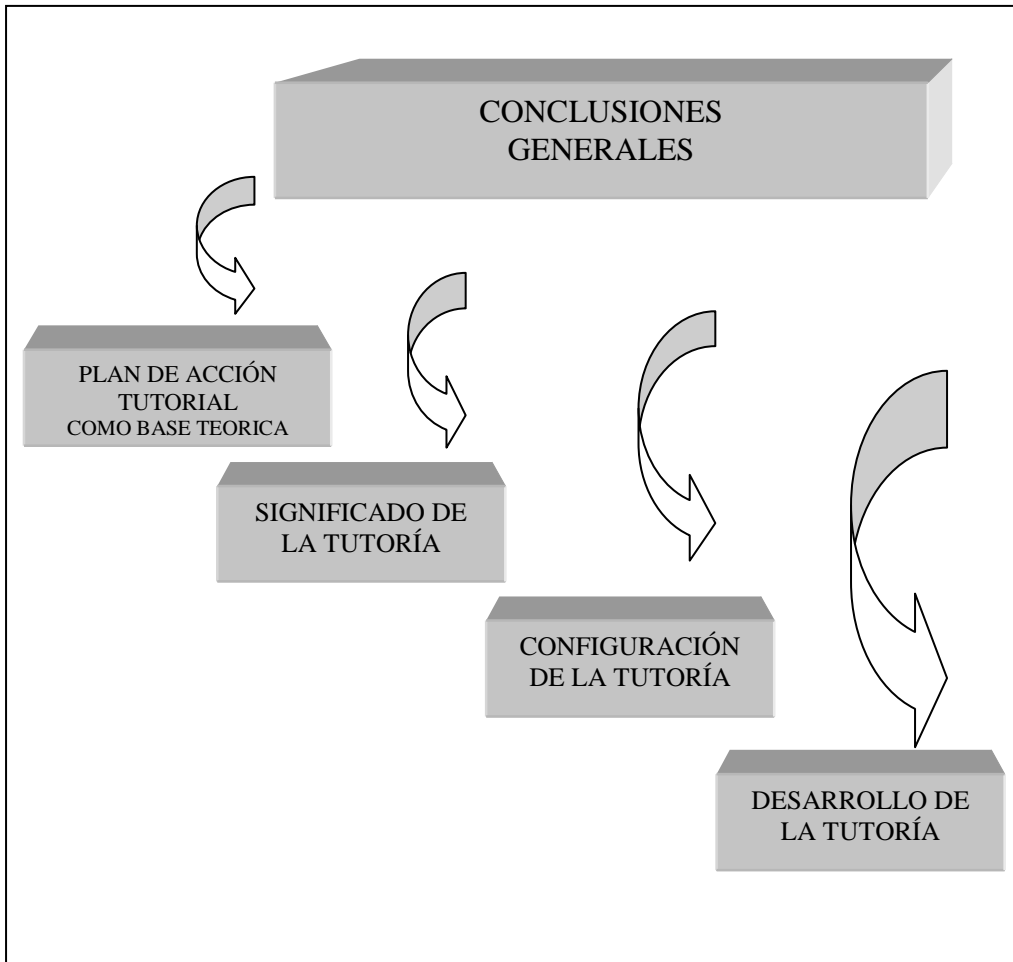
8.1. CONCLUSIONES GENERALES.

En este punto a modo de reflexión analizamos las conclusiones generales a las que hemos llegado en nuestro estudio y en el que hemos analizado la Acción Tutorial en los contextos de los centros estudiados. Pretendemos que estas reflexiones nos ayuden a sintetizar los elementos más destacables de la acción tutorial en los mismos. Con ellas nos acercamos a la idea de cómo es entendida, configurada y desarrollada la Acción Tutorial en dichos contextos.

Para el análisis que realizamos nos basamos en los objetivos establecidos para la investigación: conocimiento y análisis del Plan de Acción Tutorial; conocimiento que del concepto de tutoría tienen los tutores, orientadores, profesores de apoyo a la integración y alumnos; necesidades que presentan los alumnos en el aula en las sesiones de tutoría; organización de la tutoría en el centro y desarrollo de la tutoría.

Partiendo de los objetivos de la investigación concretamos el análisis de los casos en varios puntos que agrupan "el Plan de Acción tutorial como base teórica; el Significado; la Configuración y el Desarrollo de la Acción Tutorial".

A partir de estos puntos que esquematizamos en el cuadro nº 30 organizamos las conclusiones generales que giran en torno a cuatro bloques fundamentales y cuyo contenido exponemos a continuación.



Cuadro nº. 36. Esquema de las conclusiones generales

8.1.1. El Plan de Acción Tutorial como base teórica para la Acción Tutorial.

Este documento es un marco general sobre la tutoría aunque para su efectividad es necesario un trabajo de concreción por parte de cada tutor.

Con el análisis de los documentos se confirma que éstos representan una base teórica importante para la tutoría pero sin efectividad real. De los documentos del Plan de Acción Tutorial analizados podemos concluir que se establecen unas directrices generales que no ofrecen respuesta específica a las necesidades que los tutores encuentran en el aula y en los alumnos. Esta afirmación se basó en varios puntos:

- a) Existe desconexión entre el modelo de enseñanza que se refleja en los documentos. En la práctica no coinciden los objetivos que justifican la parte teórica de los planes de acción tutorial con el modelo de enseñanza que se adopta y se desarrolla en las aulas por los docentes y por los profesores tutores.

Esto plantea una práctica en la que se da respuesta a las exigencias administrativas, pero que no conduce a cambios profundos para adaptarse a la enseñanza comprensiva que demanda la reforma de la LOGSE. "La tutoría es una acción orientadora global, clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo" (LOGSE, art. 55-60). En la práctica se mantiene el modelo de enseñanza ya adquirido por cada profesor, existiendo reticencia a profundizar en alternativas distintas a las ya adoptadas.

- b) Las leyes y las normas que se dictan quedan vacías si no van acompañadas de recursos pues sin ellos no es posible que su contenido se cumpla.

Comprobamos que la tutoría se contempla en la normativa de los centros y se reconoce como un derecho de los alumnos. A pesar de todo se evidencia que la tutoría carece de recursos necesarios adecuados, como “tiempo” o “formación del profesor” para que puedan llevarse a cabo de forma coherente las funciones que son inherentes a la Tutoría.

- c) La planificación, para que sea efectiva, debe llevarse a cabo sobre la base de un análisis del contexto y de los alumnos.

El concepto de tutoría de la normativa está en conexión con el concepto de educación comprensiva y para la diversidad.

Según se desprende del análisis del documento la tutoría es un concepto que responde a una concepción educativa en la que “Orientación, tutoría y currículum forman parte de un único proceso” consiguientemente participa del planteamiento de “Escuela comprensiva, y abierta a la diversidad” (Tutoría, Junta de Andalucía, 1995).

Por tanto, según los datos de los documentos analizados a nivel teórico la tutoría está definida para que responda a la orientación de los alumnos de acuerdo con el planteamiento que requiere la atención a la diversidad.

En consecuencia dicha teoría fundamenta el deber social de desarrollar un sistema educativo plural y socializante y una enseñanza

comprensiva que ofrezca respuestas adecuadas a todos los alumnos sin exclusión.

En este sentido el Plan de Acción Tutorial establece formalmente las bases para articular desde el centro medidas curriculares que permitan el ajuste entre la oferta educativa y la demanda del contexto. Así, en la estructura curricular la *orientación tutorial* aparece como un espacio activo e impulsor de la atención a la diversidad y de la personalización de la educación cuyo fin último es lograr cada día escuelas más inclusivas.

Entendemos que la aplicación de las anteriores ideas que aparecen en los documentos representa un proceso complejo para el cual es necesario la implicación de todos los agentes educativos e incluso sociales y sobre todo la implicación del profesorado.

Todo ello porque el proceso educativo de los alumnos está inmerso en un contexto al que no puede ser ajeno la escuela. El tiempo que el alumno pasa en la escuela es sólo una parte de su tiempo y su evolución necesariamente estará influida por el empleo y uso del resto del tiempo, por su contexto.

Cuando decimos que sería necesaria la implicación de todos los agentes educativos y sociales queremos hacer mención a las funciones que las instituciones municipales, ayuntamiento, servicios sociales, pueden ejercer en determinados contextos deprimidos con fin de que los alumnos puedan tener oportunidades que les faciliten la igualdad.

Precisamente, pensamos que a través de la tutoría es posible canalizar la colaboración de las distintas administraciones educativas, centro escolar, y de los servicios sociales municipales o provinciales y de las familias.

Todo ello con el fin de que la atención al alumnado cuente con los recursos necesarios para su desarrollo integral y armónico.

La tutoría, según su base teórica, se considera una pieza clave para el desarrollo del proceso educativo.

Desde el planteamiento teórico que establece el mencionado documento la tutoría se considera como un instrumento clave que ayuda a conseguir los objetivos educativos en las diferentes etapas, por medio de la orientación personalizada que los alumnos necesitan para su desarrollo integral.

Según dicha teoría se dibuja una figura tutorial en la que cada alumno estará asistido por un tutor, que será el encargado de que el proceso educativo se personalice y se concrete según las necesidades del alumno.

Se constata, según los documentos, que teóricamente el tratamiento que tiene la tutoría se corresponde con una entidad en la que recae el apoyo y la orientación personalizada del proceso educativo de los alumnos. Pero para su constitución y desarrollo debe contar con la concurrencia de los profesores y del tutor que serán en último término los que establezcan la dinámica de concreción en cada contexto la Orientación personalizada de acuerdo con el diseño curricular.

8.1.2. Sobre el significado de la acción tutorial en el centro.

Para los Tutores entrevistados el significado de la tutoría se identifica con orientación, es abstracto y no se conocen minuciosamente las funciones que establece la normativa.

El tutor manifiesta que sus funciones son múltiples. Los tutores consideran que la tutoría es una actividad necesaria aunque no existe un criterio unánime con relación al concepto de tutoría y su desarrollo.

El hecho de que no se concrete el significado por parte de los tutores implica que la concepción en general se acepta de forma abstracta y por el contrario no se analiza el desarrollo de la normativa que efectivamente sí concreta de forma pormenorizada las funciones del tutor.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto se encuentra disparidad en el significado que en la práctica cada tutor asigna a la acción tutorial.

En consecuencia, unos tutores consideran que se trata de una función personal y de relación con los alumnos y que, por tanto, no debe ser planificada. Otros consideran que forma parte del proceso educativo y que las actividades deben estructurarse desde la planificación del centro.

La Tutoría se concibe teóricamente en términos generales como una tarea compartida por los profesores y no como un hecho aislado.

En este sentido se manifiesta una doble concepción de la tutoría como orientación personalizada. Por una parte, es considerada como la acción encomendada a un tutor para un grupo. Por otra parte la orientación de los alumnos según los tutores es una función inherente a la labor educativa y cuyo desempeño debe corresponder a todo profesor.

Desde este último punto de vista se considera el concepto de tutoría como parte integrante del proceso educativo, y se entiende que no es una labor que corresponda exclusivamente al tutor. En tal caso el tutor

asumiría la función de coordinador del proceso que se desarrolla con los alumnos de un grupo.

Esta idea encuentra en la práctica una clara contradicción, pues el tutor es el que asume la responsabilidad mayor con relación a los alumnos de su grupo de tutoría. La coordinación e intercambio de información entre profesores y el trabajo compartido de forma sistemática queda en la mayoría de los casos lejos de la realidad.

Los tutores se lamentan de falta de tiempo y espacios que posibiliten entre profesores el intercambio de información sobre los alumnos.

Los alumnos personalizan la tutoría en el tutor y creen que el concepto de ésta depende de las cualidades de la persona que la sustente.

Para los alumnos la tutoría está relacionada con las cualidades de la persona que la asume. Creen que dependiendo de un tutor u otro la tutoría también es una cosa u otra diferente. Por eso cuando se les pregunta por el concepto de tutoría creen que está relacionado con las cualidades de escucha y comprensión que posea la persona del tutor.

Ellos depositan en la figura del tutor la responsabilidad de su orientación y creen que es el profesor que puede ayudarles cuando tienen dificultad, el que más se puede acercar a sus problemas.

Por tanto, se atribuye al tutor y a sus cualidades personales el éxito de las actividades de la tutoría.

8.1.3. Sobre la configuración de la Acción Tutorial.

Desde el Departamento de Orientación se organiza, coordina y orienta la acción tutorial.

La organización de la tutoría parte del Departamento de Orientación, y en concreto del Orientador, que es el que coordina y orienta a los tutores. La formación del orientador en Psicopedagogía le permite una visión de conjunto de la orientación. El Orientador potencia el trabajo de las tutorías por cuanto, manifiesta, que es una labor fundamental para el desarrollo del proceso educativo de los alumnos.

Otra idea, que queremos destacar con relación a este punto, es que el Orientador, por su estabilidad profesional, tiene continuidad en su trabajo, lo cual le permite programar y organizar con visión de conjunto. Los tutores, que suelen cambiar anualmente, asumen sus funciones y en general no han participado en la elaboración del plan de acción tutorial.

En consecuencia, aún queda un largo camino que recorrer para que la planificación tutorial represente un trabajo compartido e imprescindible para todos los componentes del equipo educativo y para que como dice Ainscow, (2000:17) "sea vista como proceso que involucra a todas las personas interesadas".

La organización del centro determina que los grupos de tutoría sean asignados aleatoriamente a los profesores más noveles.

Se trata de una decisión en la organización del centro que naturalmente repercute en los órganos de coordinación y como consecuencia en la tutoría. Con este criterio las tutorías cada año son

asignadas a profesores diferentes que en la mayoría de las ocasiones no tienen conocimiento del grupo. Por otra parte, no pueden establecer continuidad con el seguimiento de los alumnos entre un curso y el siguiente.

Este hecho se agrava debido a que hay dificultad para transmitir la información sobre los grupos, en la mayoría de los casos por falta de sistematización en la información existente.

Las anteriores reflexiones nos inducen a destacar un problema que se encuentra en el fondo de estas cuestiones, ya señalado en un punto anterior que es la precariedad del empleo de un sector de los docentes que creemos puede estar en el punto de arranque de tales problemas.

Por otra parte queremos destacar la importancia que reviste para la organización del centro el tipo de dirección existente. Creemos que el modelo de dirección tiene importancia en el diseño del modelo de organización para el desarrollo de la función tutorial.

La problemática que plantean los alumnos es diversa: falta de nivel académico, baja motivación para el estudio, diversidad en el aula, problemas de convivencia y orden.

El profesor que asume la acción tutorial se encuentra con problemas como:

- a) La diversidad es un concepto aceptado por todos los docentes a nivel teórico pero no tanto a nivel práctico. Esta disyunción se manifiesta en la falta de consenso en cuanto al criterio sobre la diversidad que tienen los docentes.

En la práctica existe una enorme dificultad para establecer qué alumnos son considerados con necesidades educativas y cuáles no, al no existir acuerdo unánime en cuanto a qué son o cómo se abordan dichas necesidades.

- b) Del mismo modo no existe entre los docentes un criterio común en cuanto a qué es y el por qué de la “enseñanza comprensiva” y en consecuencia, pese a que existe “cierto malestar en el aula”, no hay conciencia colectiva, entre los profesores, de que el cambio necesario se puede y se debe producir. Tanto la sociedad como los alumnos que integran las aulas demandan nuevas formas de enfrentar la enseñanza.
- c) La acción tutorial es un recurso para impulsar, coordinar y dinamizar el proceso educativo. Para que su desarrollo sea eficaz demanda algunos requisitos como los siguientes:
- Formación tutorial de los profesores que deben asumir las funciones de orientación que lleva consigo la tutoría. Formación que les permita adquirir una visión global del proceso educativo en el que se enmarca el alumno.
 - Impulso por parte de la organización del centro para la que planificación, en la que se incluye el Plan de Acción Tutorial, represente un proceso de reflexión entre los profesores y una apuesta por la búsqueda de modelos educativos en los que se tengan en cuenta a todos los alumnos.

- Estudio, análisis y valoración de las necesidades de cada grupo de tutoría, llevado a cabo por el profesor tutor con la colaboración del resto de los profesores, con el fin de establecer la “concreción curricular”, que reflejada en el P.A.T, constituya un recurso válido de atención a la diversidad.
- Creación de espacios comunes en la organización del centro para que la coordinación del tutor represente un puente entre las necesidades de los alumnos y el currículum establecido en las distintas áreas de aprendizaje.
- Convertir la coordinación en un intercambio facilitador de la labor educativa y en agente de una educación para todos.

Los cinco puntos anteriormente reseñados son puntos sobre los que se está trabajando pero que aún distan de alcanzar un grado de satisfacción necesario. Quedan, por tanto, como metas necesarias y como objetivos a alcanzar para la consecución de la estructura necesaria para una acción tutorial orientadora y eficaz.

En las aulas el número de alumnos es elevado, y en ellas hay alumnos que presentan necesidades educativas que requieren un tratamiento específico. Cuando no existen los recursos adecuados para la atención que requiere el alumno el tutor no tiene medios para actuar.

La cuestión planteada en este punto está en estrecha relación con el concepto y tratamiento de la diversidad, y consiguientemente con el tipo de apoyo a la integración adoptado en el centro.

La programación que existe de la acción tutorial es elaborada por el Orientador de forma general, con lo cual no es eficiente para todos los grupos. Los problemas inmediatos se abordan en la tutoría sin previa planificación.

El Orientador establece una programación general para todos los cursos. Esta programación se ajusta a los objetivos generales y no siempre coincide con las necesidades de los alumnos concretos. Esta labor de ajuste no siempre se lleva a cabo, en consecuencia y pese a que existe la programación que hemos mencionado, cada tutor organiza sus horas de tutoría de acuerdo con los problemas que se le presentan. Sólo cuando queda tiempo, es cuando tratan algunos de los temas de la programación.

Esta situación provoca que los tutores tengan cierto dilema con relación a la planificación de la Acción Tutorial. Por una parte piensan que es necesaria la planificación para sistematizar toda la Acción Tutorial, y por otra parte opinan que la tutoría no puede someterse a una planificación debido a que los problemas no se pueden anticipar.

Esta contradicción se manifiesta entre los participantes en la investigación y provoca descontento con la planificación de la tutoría. Aunque este descontento no promueve planteamientos comunes inmediatos que conduzcan a cambios sobre el tema.

En el fondo de tal planteamiento creemos que subyace la falta de tradición en la planificación de la tutoría. Se improvisa y se abordan los problemas inmediatos. Se trabaja mucho para resolver lo que ocurre y muy poco de modo preventivo.

Cuando el Tutor adapta la planificación a las necesidades de su grupo los resultados son de colaboración y crecimiento de los alumnos y del grupo.

La respuesta del grupo es satisfactoria cuando la planificación está en sintonía con las necesidades de los alumnos. Se potencia la motivación, la colaboración y el crecimiento del grupo.

Necesariamente, para adaptar la planificación se requiere por parte del tutor tiempo y conocimiento del plan que quiere poner en marcha.

Estos dos elementos mencionados, tiempo y conocimiento, provocan que la adaptación del Plan de Acción tutorial a las necesidades del grupo concreto no sea una labor generalizada.

El tutor, sobre todo en Secundaria, carece de la formación específica necesaria para abordar la tutoría con todo su significado.

Hemos señalado reiteradamente la cantidad de funciones que conlleva la Acción Tutorial. Estas funciones requieren en la mayoría de los casos respuestas especializadas. Estas respuestas son necesarias en el proceso de detección de las necesidades y en el proceso de abordaje de las mismas. El tutor no ha sido formado en ningún momento para desempeñar tal misión, siendo la práctica y el contacto con los compañeros lo que posibilita la formación de los tutores. Puede hablarse de autoformación.

8.1.4. *Sobre el desarrollo de la Acción Tutorial*

El desarrollo de las actividades de la tutoría se centra básicamente en los alumnos bien considerados en el grupo clase o de forma individualizada.

La actuación tutorial con los alumnos se establece con las miras últimas en la orientación personalizada. Aunque esta actuación debe responder a un análisis de necesidades y a la planificación como respuesta a dichas necesidades, es una cuestión que por ser una labor compleja exige por parte del profesor tutor las siguientes tareas:

- Conocimiento del proceso educativo del alumno, su historia escolar, su situación actual.
- Conocimiento del contexto del alumno.
- Análisis y valoración de la situación de los miembros del grupo y elaboración de alternativas que con relación a tal situación se pueden establecer en coordinación con el resto del profesorado y con los recursos disponibles en el centro.
- Coordinación del proceso del grupo clase para buscar nuevas vías y alternativas de trabajo para la mejora del aprendizaje del grupo.

Ante tal complejidad en su labor las actividades que se realizan con los alumnos son diversas, y se establecen en función de las necesidades que detecta el tutor. Su desarrollo varía notablemente en función de la persona que asume la tutoría. La planificación que les aporta el Departamento de

Orientación está a disposición de todos los tutores y cada uno hace uso en su clase de acuerdo con la problemática que se plantea a diario. Sólo cuando los problemas puntuales, que se resuelven de forma inmediata, lo permiten, se abordan los temas programados.

Las necesidades individuales de los alumnos tienen un tratamiento cuando se trata de problemas graves y permanentes que impiden al alumno seguir el currículum ordinario. En este caso se propone en las reuniones del equipo educativo del centro para que se adopten medidas tendentes a que dicho alumno sea atendido en el aula de apoyo a la integración. Si los problemas son transitorios, de comportamiento o de convivencia se consideran como problemas puntuales y se resuelven con los alumnos por medio de entrevistas. En los casos en que los problemas de disciplina representen faltas graves, que excedan los ámbitos de la clase, interviene el Equipo Directivo.

Los alumnos valoran y se implican en aquellas actividades en las que participan y asumen responsabilidades.

Los alumnos manifiestan preferencia por actividades en las que puedan participar aportando su trabajo. Sobre todo se implican más cuando asumen la actividad como una responsabilidad de todos que es elaborada por ellos mismos.

Por el contrario, cuando las actividades son establecidas de forma general y sin participación de los alumnos, la colaboración en dichas actividades es escasa y se percibe que los alumnos asumen el trabajo con poco entusiasmo.

Los extremos anteriores son indicativos de la importancia que adquiere la creación en el aula de un clima facilitador de los aprendizajes. El clima de aprendizaje se fundamenta en el desarrollo autónomo, creativo y responsable de los alumnos, siendo la participación un signo de la existencia del clima obtenido. La participación constituye pues un referente de la implicación de los alumnos en las tareas y en su aprendizaje, ya que la persona aprende mejor y con más facilidad cuando está implicada en sus experiencias y éstas son significativas.

Resulta, por tanto, fundamental que en las tareas de clase el alumno se implique personalmente, que se considere como actor principal de su aprendizaje y como participante de una educación tolerante y democrática. El tiempo atribuido a las tutorías debe estar repleto de contenido impulsado por actividades participativas en las que los alumnos tengan que hacer y decidir.

En las actuaciones puntuales de resolución de conflictos los alumnos actúan como meros espectadores y no se implican personalmente.

Cuando hay un conflicto y el tutor actúa para su resolución los alumnos se limitan a escuchar y asumir las consecuencias. De este proceso se puede deducir que los alumnos no se implican personalmente en las consecuencias y la resolución de conflictos no adopta un carácter didáctico para los alumnos.

El enfoque que se plantea en la clase para la resolución de conflictos pone más énfasis en el carácter punitivo que en la necesidad de que los alumnos adquieran habilidades sociales, por medio de estrategias de autocontrol y de mejora de la autoimagen de éstos. Sin embargo, al tiempo

que se inicia en el aula un proceso de reflexión sobre los "conflictos" puede aprovecharse para dar un paso más para crear un clima en el aula.

Para que dicho clima se produzca, según Fernández (1988:86) los elementos afectivos (los sentimientos, los miedos, los rechazos etc.) y los elementos sociales (la comunicación, hablar y escuchar, el respeto y la valoración del otro, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la responsabilidad de mi conducta etc.) "pueden y deberían tener un lugar curricular y ser abordados desde el trabajo de aula para favorecer el desarrollo socio-personal y los niveles de convivencia" (Fernandez, 1988:86).

Siendo, por tanto, éste un trabajo que responde a los objetivos de la tutoría de enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse, enseñar a pensar, enseñar a tomar decisiones.

La colaboración entre los profesores se realiza a través de las reuniones periódicas. En ellas son tantos los temas a tratar, en poco tiempo, que no puede realizarse un intercambio sistemático de información sobre los alumnos.

La colaboración entre el tutor y los demás profesores se considera un elemento fundamental. Sin embargo, la estructura existente adolece de sistemática a la hora de compartir la información necesaria sobre los alumnos, por parte del tutor y los demás profesores que intervienen en el proceso educativo de los alumnos.

De nuevo aparece la falta de tiempo como elemento distorsionante en el desarrollo del proceso educativo. Los profesores, y en su caso el tutor, participan de la estructura genera del centro, lo cual hace que a veces se

dupliquen reuniones y encuentros estructurares, en detrimento de una comunicación más fluida y concreta.

La actuación con las familias es puntual y escasa. En los casos más urgentes y necesarios es muy difícil establecer contacto con las familias.

Establecer vías de comunicación y participación de las familias es un objetivo a conseguir porque la relación entre el centro y las familias es pobre. Hay poca participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, lo que provoca que cuando se presentan situaciones conflictivas con los alumnos y en la que es necesario tomar decisiones, el tutor no encuentra el apoyo necesario de los padres o tutores legales de los alumnos.

Por otra parte la comunicación con las familias no es sistemática y se entrevista a los padres, en la mayoría de los casos, sólo cuando hay problemas con el alumno. En estos casos suele ocurrir que la familia no se implica en la educación formal de sus hijos.

Por tanto, y dada la importancia que reviste para el aprendizaje de los alumnos la implicación de las familias en el trabajo de sus hijos, es necesario reforzar el esfuerzo para el contacto con las familias. Por una parte a través de los cauces existentes, asociaciones y escuelas de padres. Por otra, buscando nuevos cauces en los que las familias establezcan contacto con el centro en sentido positivo y preventivo, no sólo cuando existe un problema con su hijo.

8.2. ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Llegado a este punto queremos centrar nuestra atención en el análisis de la validez del proceso de investigación que hemos llevado a cabo. Dicho análisis es preceptivo para situar los resultados y las conclusiones de la investigación con relación a las condiciones y exigencias que demanda la investigación cualitativa. Las conclusiones a las que hemos llegado son fruto de la interpretación realizada sobre la realidad percibida en los contextos estudiados, y en consecuencia no puede hacerse una extrapolación de los datos ni mucho menos una generalización de las conclusiones.

Para el análisis anunciado nos basamos en los criterios de *credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad* enunciado por Lincoln y Guba (1985), y creemos que nuestro estudio, a pesar de las limitaciones, responde a tales exigencias.

8.2.1. CREDIBILIDAD Y CONFIRMABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.

Una de las preocupaciones en los trabajos cualitativos ha sido y es establecer la validez de los datos. A pesar de los criterios existentes para establecer y juzgar el desarrollo y credibilidad de los datos, la validez de éstos, sigue siendo una de las preocupaciones de los científicos que trabajan con grupos sociales.

Siguiendo el criterio de Lincoln y Guba (1985) la credibilidad de un estudio debe responder a la pregunta: ¿de qué forma se puede establecer la confianza en la verdad de los hallazgos de una investigación para los sujetos y el contexto en el que se ha desarrollado? Con este criterio se pretende

conocer en qué medida los resultados son válidos y si la forma en que se ha reproducido la realidad es adecuada.

En nuestro caso vamos a explicar la forma en la que hemos asegurado las exigencias de credibilidad, a la vez que las limitaciones y lagunas que hemos encontrado para ello, teniendo en cuenta que nuestro trabajo participa de las connotaciones cualitativas y de las dificultades y procesos que todo estudio cualitativo debe y puede asumir.

En primer lugar nuestro trabajo se ha desarrollado en *contextos naturales*, entendiendo por ello Institutos de Enseñanza Secundaria. En la recogida de datos han participado: Profesores Tutores, Orientadores, Profesores de Apoyo a la Integración y Alumnos, lo que nos permite confiar en la variedad de fuentes con relación a las opiniones y observaciones efectuadas sobre la acción tutorial y su desarrollo.

En segundo lugar, los datos de carácter cualitativo han sido obtenidos de las aportaciones de diversos participantes en el proceso de elaboración y desarrollo de la acción tutorial y de las observaciones en los contextos de clase y reuniones. Esta diversidad de datos nos ha permitido la triangulación de datos, pues se han podido analizar puntos de vista diferentes sobre el mismo tema.

En tercer lugar hemos empleado variedad de fuentes para la recogida de datos: documentos, entrevistas y observaciones. Esta amplitud de fuentes ha permitido también realizar una triangulación de los datos según las diferentes fuentes que han enriquecido el proceso de análisis.

En cuarto lugar el análisis de datos lo hemos efectuado con una codificación múltiple en la que hemos incluido códigos descriptivos y

valorativos, lo que nos ha permitido realizar un análisis del contenido de los documentos, del contenido del discurso de los hablantes y de las observaciones realizadas en el contexto del aula y de las reuniones de los tutores.

A lo largo de nuestro trabajo hemos encontrado una serie de *LIMITACIONES*. Éstas creemos que se reflejan a lo largo del proceso e incluso en los resultados. Señalamos algunas de ellas.

- Una de las primeras limitaciones que encontramos en el comienzo de nuestro trabajo es la toma de contacto con el contexto. Los contactos iniciales para contactar con los profesionales que colaborasen en nuestro trabajo fueron muy laboriosos. Podría ser que la sobrecarga de trabajo escolar, somete a los profesores a un ritmo que en muchos casos les impide atender otras labores que no sean las puramente lectivas.

Estas circunstancias provocan que muchos profesores eludan cualquier hecho que provoque una alteración del ritmo establecido. Se sienten obligados a cumplir obligatoriamente el horario sin otra alternativa viable.

Este hecho nos ha obligado a realizar numerosas entrevistas telefónicas y personales para lograr la selección de los centros que nos permitieran recabar la información necesaria y la disponibilidad del profesorado para el desarrollo de nuestro trabajo.

- Otra limitación ha consistido en los escasos recursos con los que contábamos, lo que nos ha obligado a reducir el ámbito de nuestro trabajo a una zona geográfica muy concreta y reducida.

- También queremos destacar la limitación que ha representado en nuestra investigación la amplitud del problema y el empleo de la metodología cualitativa. Los trabajos de corte cualitativo en los que como sabemos intervienen personas que interrelacionan entre sí, revisten gran complejidad por la dinámica que imponen éstas al contexto. La recogida de datos en consecuencia es lenta y depende en gran parte de las circunstancias que concurren cada día. Esta circunstancia hace que los datos obtenidos se circunscriban a secuencias, y éstas tendrían que ser numerosas para confeccionar un perfil exacto de la realidad.

Bajo esta circunstancia entendemos que el estudio se ha prolongado excesivamente ya por la complejidad del tema, ya por cuestiones personales. En el transcurso del mismo hemos asistido a un cambio de la normativa educativa que comienza con la aplicación de la LOGSE, la aprobación de la LOCE y nuevamente la suspensión de la aplicación de ésta última.

No obstante y pese a la limitación que encontramos hacemos una reflexión sobre la importancia que reviste la acción tutorial en el proceso educativo como estrategia necesaria con independencia del enfoque que pueda adoptar la normativa.

- Debemos añadir que una vez introducidos en el trabajo de campo la amplitud del tema y nuestra propia disponibilidad nos ha impedido profundizar más en elementos importantes para la acción tutorial como puede ser la investigación con relación a las familias y la colaboración y contacto que éstas establecen con el centro escolar.

La familia es un elemento importante en la vida de los alumnos y en consecuencia reviste gran importancia en el proceso educativo de los

alumnos. En tal sentido se puede hablar de un triángulo alumno-familia-centro con relación al desarrollo integral del alumno.

En consecuencia entendemos que el tema de la familia es suficientemente importante y en consecuencia lo proponemos como un tema para posteriores trabajos de investigación.

8.2.2. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La segunda condición de validez que hemos mencionado anteriormente de acuerdo con Lincoln y Guba (1985), está referida a la aplicabilidad, (transferibilidad, generalizabilidad, comparabilidad) de los resultados de la investigación. Dicha condición está referida al valor de los estudios para otros contextos y sujetos, o lo que es igual ¿hasta qué punto se pueden trasladar los datos y conclusiones a otros lugares?.

Las pretensiones de nuestro estudio son descriptivas de la realidad y en tal sentido su transferibilidad o aplicabilidad vienen determinadas por las condiciones en la que se ha desarrollado la investigación: contexto, sujetos... etc. El haber escogido el estudio de casos y la comparación entre dos casos presenta una panorámica diversa y que confirma que cada contexto y cada centro tenga características significativamente diferentes.

8.2.3. CONSISTENCIA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta condición está referida a la fiabilidad de los resultados y de los análisis realizados. Viene a responder a la pregunta: ¿los resultados de la investigación se repetirían con los mismos sujetos en el mismo contexto?

Creemos que en nuestro caso hemos tratado de poner de manifiesto con la máxima claridad y transparencia el proceso de análisis de datos que hemos detallado a través de los diferentes pasos de codificación. Hemos tratado de hallar congruencia entre los diferentes pasos, lo que manifiesta un interés y preocupación por la fiabilidad de los datos a lo largo de todo el proceso.

8.2.4. NEUTRALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta condición está referida a la objetividad de los datos con relación al investigador, cuestión que es difícilmente constatable ya que no es posible disociar del todo el ser de la persona. Es históricamente comprobado que toda investigación está impregnada en mayor o menor medida por el pensamiento del investigador.

Según Zabalza (1987:12) "ninguna investigación se hace desde el vacío doctrinal o sin preconcepciones de la realidad que se trata de estudiar". En nuestro caso, no podemos afirmar que estemos libres de valores. Nuestro pensamiento se fundamenta y está impregnado por la idea de *una escuela plural y de la diversidad y en la que la educación es un derecho para todos*. No obstante hemos procurado en todo momento, con la metodología adecuada, reflejar lo más fielmente posible los datos obtenidos. Hemos tenido en cuenta esta salvedad sobre todo en lo referido a las observaciones en la que hemos procurado el máximo grado de objetividad, optando por la observación no participativa y en la que nos hemos limitado a observar y tomar nota de los hechos tal y como discurrieron en las sesiones desarrolladas en las clases.

8.3. PROPUESTAS DE MEJORA.

En este punto, cuando llegamos al final de nuestro trabajo, queremos efectuar unas últimas reflexiones acerca de algunas notas que reconocemos como necesarias para el desarrollo de la acción tutorial, y sobre las cuales pueden establecerse algunos planes de mejora. En este sentido destacamos lo siguiente:

- *La planificación de la acción tutorial debería realizarse como concreción de la oferta educativa del centro.* Esta propuesta significa establecer una reflexión en cuanto al significado de la *concreción curricular* para determinar la importancia y repercusión que dicha concreción tiene en la acción tutorial.

Dicha reflexión que tiene que calar en los factores que configuran la "*cultura del centro*" como son:

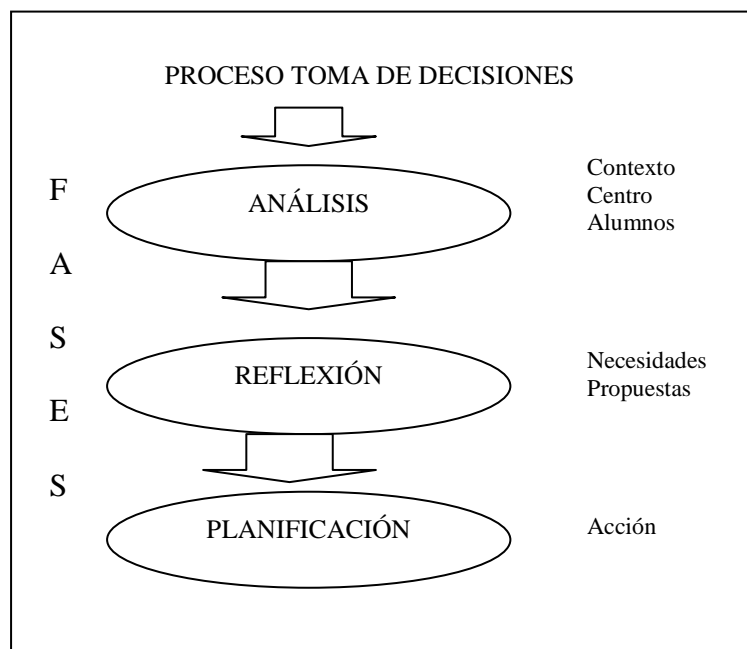
- 1) *La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y del alumno con sus estilos de aprendizaje.*
- 2) *El conocimiento del contexto y las necesidades que en éste se plantean.*
- 3) *El docente, su autonomía y el grado de implicación en el proceso, así como el papel que asume en él.*

Consideramos que las reflexiones que proponemos son vías de trabajo. Por tanto, deben perseguir que desde el centro se articulen las decisiones precisas para adecuar el currículum al contexto, al aula y finalmente al alumno. En este sentido, hemos de tener en cuenta que la

toma de decisiones de la planificación siempre se efectúa sobre pilares ideológicos, filosóficos que en sí configuran las ideas que tiene el docente sobre la educación, la persona y la sociedad. Según Kemmis, (1988:36) "en función de la escuela que se pretenda, el significado que se da al currículum se verá profundamente afectado".

Dentro del Proyecto Curricular de Centro, y con relación a la Acción tutorial, se partirá de la base que establece el artículo 60.1 de la LOGSE y en el que se expresa: *"la tutoría y la orientación formarán parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.*

Básicamente podemos decir que nuestra propuesta sigue el esquema que exponemos en el cuadro nº 37:



Cuadro nº 37. Proceso de toma de decisiones.

- *Análisis de necesidades del contexto, del centro, de los alumnos.* La concreción del currículum está encaminada al ajuste entre la oferta educativa y las necesidades. Para que dicho ajuste se produzca es necesario un conocimiento minucioso del contexto en el que actuamos, es decir, que previo a cualquier actuación se requiere el análisis y valoración del contexto. En la medida en que se especifiquen las características y circunstancias en que se debe actuar, la adaptación será más efectiva.
- *Reflexión sobre las necesidades y propuesta.* ¿La oferta se adapta o el alumno se adapta?. Tras una tarea minuciosa de análisis de necesidades es necesaria una reflexión sobre cuáles son las alternativas posibles y cómo pueden formularse las propuestas para su ejecución. Todo ello de acuerdo con los recursos existentes y con la perspectiva de que la propuesta pueda ponerse en práctica.
- *Planificar respuestas de acuerdo a las necesidades detectadas.* El proceso se completa con la planificación de la acción. Con la planificación se establece el diseño de lo que se pretende realizar. Al establecer el diseño se concretan las ideas, se establece cómo y cuándo llevarlas a cabo y, además, se articulan mecanismos de evaluación que permiten proseguir o modificar lo establecido.

El Proyecto Curricular de Centro deberá ser el *eje de la planificación educativa* de tal forma que permita que de acuerdo con la normativa pertinente sea un instrumento de concreción curricular. En este sentido:

"Los centros docentes completarán y desarrollarán el

currículum de los niveles, etapa, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente" (Art. 57. LOGSE).

En este sentido, y dado que el Plan de Acción Tutorial forma parte del Proyecto Educativo de Centro, creemos que la planificación de la Acción tutorial debe tener un tratamiento similar al que se asigna a la programación de las materias de aprendizaje. Por tanto, siguiendo las pautas de concreción curricular, se distinguirán los tres niveles de concreción:

- Un primer nivel de concreción que haga referencia a los objetivos generales de la etapa, los bloques de contenidos de la Acción Tutorial.
- Un segundo nivel en el que se programen los bloques de contenidos y se concretan trimestral o semanalmente.
- Un tercer nivel de concreción en el que se precisen las unidades mínimas de contenidos. En este nivel el Tutor concretará su actuación de acuerdo con la programación y con las necesidades de sus alumnos. En este último nivel es donde debe hallarse el equilibrio entre los problemas puntuales del aula y de los alumnos y lo programado.

Este hecho requiere una actitud de colaboración y trabajo en equipo, tan necesario para que se produzca un cambio estructural que genere un modo de trabajo adecuado para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado. Según Ainscow (2000:17) "la planificación debe ser vista como un proceso que involucra a todas las

personas interesadas, mantiene a todos informados acerca de intenciones y acciones y es de carácter continuo".

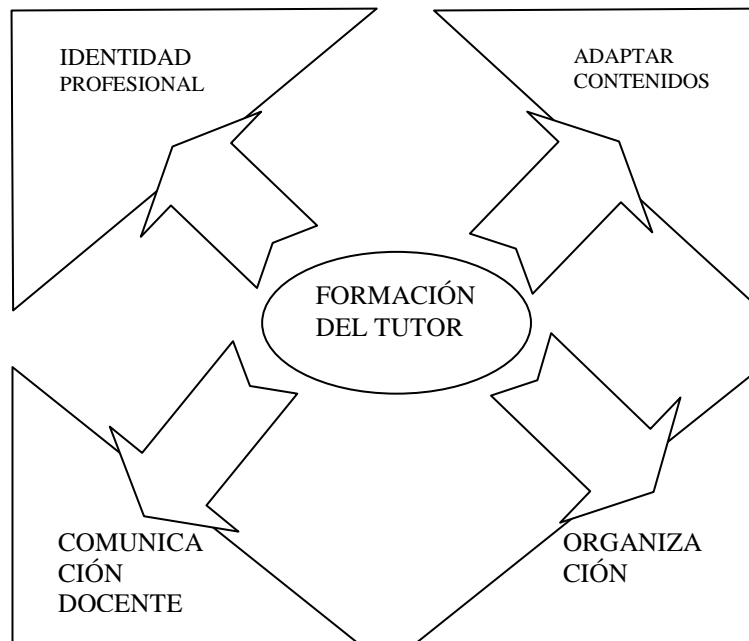
- *La formación del profesor tutor como herramienta de acción:* la formación continua del profesorado debe contemplar como objetivo atender específicamente la necesidad de formación del docente y del tutor, sobre todo en los tutores que asumen sus funciones en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Dado que la educación se desarrolla actualmente en una sociedad sometida a cambios vertiginosos, que requiere modos de enseñar acordes con las necesidades planteadas en el contexto y que son cambiantes y dinámicas, el profesor necesita una formación permanente que lo dote de recursos para ofrecer respuestas adecuadas.

Los mencionados cambios, según Marcelo (2000:404), hacen que el profesor se convierta en un "trabajador del conocimiento" y, además, exigen del docente que tenga la conciencia de que participa en una "comunidad práctica" que comparte las experiencias de todos los profesores.

A estas circunstancias contextuales hay que añadir el perfil profesional exigido para el profesor Tutor de Secundaria, que requiere tareas de: coordinación del proceso de enseñanza aprendizaje, de abordaje de las necesidades en el grupo aula y de intercambio y comunicación con el resto de los docentes.

Sobre la base de todo lo anterior esquematizamos y explicamos posteriormente los aspectos básicos que deben conformar la formación permanente del profesor tutor (cuadro nº 38)



Cuadro nº 38. Aspectos básicos de la formación docente del Tutor.

La formación del tutor debería contemplar los siguientes aspectos:

1º. Con relación a su identidad profesional; el profesor tutor debe adquirir una formación que le ayude a definir su identidad en el sentido de analizar y adecuar sus técnicas y formas de enseñanza a la situación y contexto en el que se desenvuelve.

2º. Su formación debe poseer los instrumentos necesarios que le

permitan adecuar los contenidos al contexto del centro, del aula y de los alumnos. Este extremo representa que dicho profesor tenga la empatía suficiente para identificarse y ponerse en el lugar del otro, para poder articular respuestas que se ajusten a las necesidades.

3°. Conocimientos de organización, que le permita establecer en la clase dinámicas de trabajo productivo. Requiere, por tanto, la adquisición de capacidad organizativa, y conocimiento para ello de la dinámica de grupo y de comunicación humana.

4°. Por último, la formación del docente tutor debe contemplar la adquisición de la capacidad para contemplar el aula como espacio de comunicación, desde la que el docente reflexiona y potencia la reflexión en la búsqueda de soluciones consensuadas.

La formación permanente, por tanto, debería dotar al Tutor de Secundaria de los instrumentos necesarios para atender las necesidades que demandan el desarrollo de sus funciones. Todo ello con el fin de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se garantice a los alumnos oportunidades reales para la adquisición de conocimientos.

Por tanto, la formación permanente o continua del profesor nos introduce en el concepto de "desarrollo profesional de los profesores" que según Marcelo (1995:315) es un enfoque que "ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado".

Necesariamente el proceso desarrollo del profesor en la escuela

tiene una repercusión directa en ésta. En tal sentido, puede considerarse que la formación del profesorado actúa como motor del cambio educativo. Según Escudero (1992a:57) "la formación bien entendida debe estar preferentemente orientada al cambio, a activar reaprendizaje en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos".

Según Marcelo (1995:415) "para que se produzcan cambios, bien a nivel de creencias, bien a nivel de práctica de enseñanza, los profesores necesitan un ambiente de apoyo mutuo y de asesoramiento que le permita afianzar las propuestas de cambio e incorporarlas al modelo su repertorio cognitivo".

El campo de la formación continua del profesorado es extenso y específico, por lo que merece un tratamiento detallado en el que no podemos entrar en este momento de nuestro trabajo.

Creemos que uno de los modelos de formación que puede resultar válido es el modelo de desarrollo profesional cercano a la investigación-acción. En dicho modelo, el profesor, partiendo de su propia práctica, indaga para buscar significados a sus acciones y mejorarlas. La reflexión sobre la práctica provoca un análisis de los problemas y genera alternativas para la intervención.

- *El trabajo con el entorno familiar como motor de cambio educativo:* Desde la acción tutorial el trabajo con las familias y con el entorno en que vive el alumno es imprescindible.

Es necesario que el trabajo de la acción tutorial con los alumnos se

complemente con un trabajo conjunto con las familias. Ciertamente es una tarea que requiere atender las necesidades del contexto, siendo este hecho una labor que trasciende al propio centro. Se trata, por tanto, de buscar las conexiones sociales necesarias para conseguir que los alumnos encuentren las alternativas necesarias para su desarrollo. En esta labor es necesaria la interconexión con las familias.

Desde esta perspectiva el trabajo con las familias puede plantearse como un trabajo inter-institucional, colaborativo e interdisciplinar. Creemos que así es necesario porque en el contexto social en el que viven los alumnos y sus familias confluyen distintas administraciones e instituciones. Entre ellas podemos citar la Escuela, el Ayuntamiento, la Diputación y las distintas delegaciones Autonómicas o Estatales que prestan servicios al ciudadano.

Nuestra propuesta de trabajo con las familias, pues, se establece en un doble sentido según las necesidades:

- a) Por una parte el trabajo desde el centro con los padres a fin de que participen en el proceso educativo de sus hijos.

Es necesario potenciar la participación de las familias en el centro desde la organización del mismo. Para ello proponemos que se contemple como un objetivo que forme parte de la planificación general.

Para que este extremo sea posible es necesario que desde el claustro de profesores se comparta y propicie la idea de la necesidad de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. De esta forma se utilizarán los recursos de tiempo y horarios

disponibles para que así sea posible.

Uno de los cauces de contacto con los padres de forma genérica y para su inserción en la relación con la escuela puede ser aprovechar las Asociaciones de padres: como vía de comunicación centro-familia, a la vez que para que las familias puedan ampliar su formación en cuanto al concepto de colaboración y participación en el proceso de desarrollo de sus hijos.

El trabajo que se desarrolle en este sentido requiere métodos reflexivos y capaces de generar un proceso en el que exista:

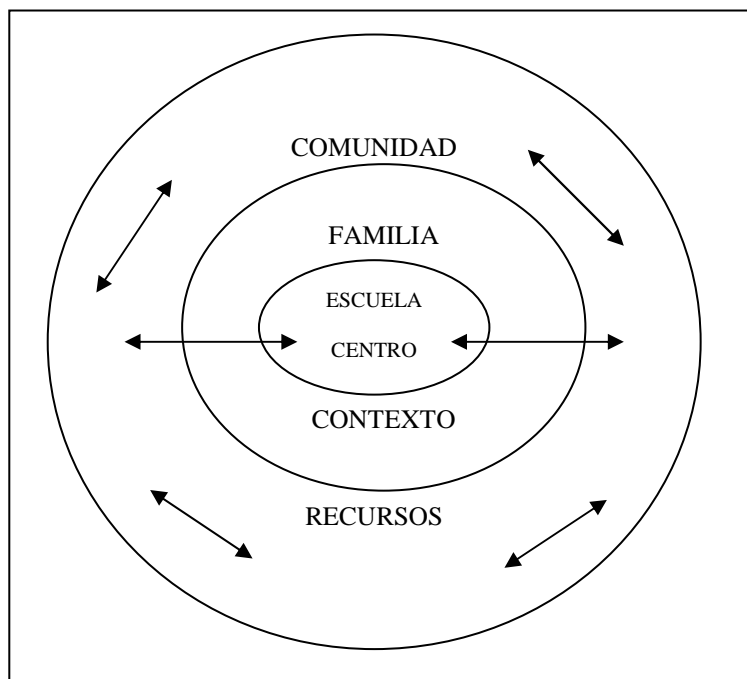
- Análisis de las necesidades y de la situación existente entre familias y centro.
- Reflexión y elección del proceso a seguir o alternativas.
- Actividades, que se llevan a cabo en función del análisis.
- Evaluación del proceso.

b) Por otra parte el trabajo en el contexto a través de la colaboración con las instituciones locales para lograr la calidad de la educación de todos los ciudadanos.

En este sentido destacamos la importancia de la interrelación existente entre la comunidad, el contexto y la escuela. En el cuadro nº 33 expresamos gráficamente dicha conexión considerando que la escuela se inserta en los contextos en que viven y conviven las familias de los alumnos. Estos contextos son los integrantes de la

comunidad general que estructura y articula la vida social y los recursos disponibles.

Por tanto, las instituciones locales, tales como Ayuntamientos y Servicios Sociales de las distintas autonomías, adquieren un papel relevante en el desarrollo de la comunidad o contexto. De esta forma, es necesario articular los contactos necesarios para que las necesidades de la escuela y de los alumnos que la integran encuentren cobertura en las instituciones sociales de la comunidad.



Cuadro nº 39. Interrelación escuela-familia-comunidad.

Según la diversidad de las familias que componen el espectro escolar hacemos mención a las familias que se encuentran en situación de desventaja (por motivos socio-económicos, culturales o de discapacidad etc.) por cuanto creemos que es necesaria una actuación interinstitucional con ellas.

Los niños pertenecientes a los contextos en desventaja sobre todo por motivos socioeconómicos o culturales, por lo general carecen de condiciones contextuales adecuadas y de recursos que les permitan optar a oportunidades educativas plurales. Las necesidades y desventajas se concretan en rendimientos académicos por debajo de la media deseada.

Creemos que desde la acción tutorial puede y debe establecerse un puente de conexión entre los alumnos, sus familias y los recursos de la comunidad que deben estar al servicio de los ciudadanos.

La escuela inserta en los sectores de población más desfavorecidos debe asumir, con más intensidad, la responsabilidad de generar ambientes estimulantes del desarrollo de sus estudiantes en todos los planos, a través de sus bibliotecas, ludotecas, videotecas, talleres y gimnasios, y mediante la organización de actividades culturales, deportivas y recreativas. Para esto, es necesario contar con la participación y apoyo de las familias y del entorno comunitario, conjugando esfuerzos y recursos para constituirse en verdaderos polos de desarrollo local.

Cualquier circunstancia de desigualdad familiar provoca la disminución significativa de las oportunidades reales de sus miembros. En dichos casos creemos que debe reforzarse la colaboración entre las familias el centro y las instituciones sociales, como forma de colaboración en la mejora de la calidad de la educación y como medio para aumentar la posibilidad de oportunidades de los alumnos.

Por todo ello, creemos que la escuela y los centros, como órganos gestores de la oferta educativa, a través de sus órganos competentes y en concreto desde la acción tutorial, que es un órgano de coordinación docente, *deben tomar la iniciativa* para que desde el ámbito local exista una *intervención sociocomunitaria* en los casos en que las necesidades así lo demanden.

- *Algunos cambios desde la Administración para una orientación desde la Tutoría.*

Dada la importancia la tutoría y la influencia en el alumnado de una orientación personalizada que le facilite su proceso de aprendizaje creemos necesario que desde la Administración se establezcan criterios que especifiquen e incentiven en los docentes la función tutorial.

Para ello nos hacemos eco de las necesidades manifestadas por los tutores y destacamos algunos temas reiteradamente mencionados:

- Hemos señalado con anterioridad que la Formación del Tutor que carece de un marco específico para que los docentes se formen antes de asumir la función tutorial, dado que las funciones de la tutoría son múltiples y requieren una formación específica sobre las diversas dimensiones que la tutoría encierra.

La propuesta que formulamos en este sentido se refiere a la necesidad de incluir en los planes de estudio la *especialización de los profesores en Orientación Tutorial*, por cuanto según la importancia que la acción tutorial adquiere en el proceso educativo y para la calidad de la educación, entendemos que existen contenidos suficientes para establecer una especialización que, de acuerdo con los contenidos oportunos, forme expresamente en la función tutorial.

- Otro de los temas reiteradamente mencionado es el tiempo de dedicación y el tratamiento horario que la tutoría tiene asignado en la organización del centro educativo. La Acción Tutorial requiere

tiempo, reflexión, acción. Todo ello es muy difícil compatibilizarlo con el ritmo que imponen a diario la atención de la jornada lectiva por parte de los tutores. Quiere decir, que junto a la formación específica, el tutor necesita tiempo real para organizar y desarrollar su labor adecuadamente.

Es necesario, por tanto, que los tiempos tutoriales se revisen y se ajusten los horarios para dichas actividades de forma que exista una ampliación del horario de tutoría. Para este fin se realizará un ajuste horario en el que se incluyan las horas necesarias para atender las labores tutoriales como horas lectivas para el docente.

- Finalmente, planteamos que la planificación de la acción tutorial se complemente con una evaluación sistémica e incluida en el diseño curricular del centro como eje de la evolución de los grupos para los cursos posteriores. Es decir, que dicha evaluación se convierta en un registro evolutivo que aporte información a los tutores sobre la trayectoria de los alumnos tanto como componentes del grupo clase como de forma individualizada.

De esta forma las etapas y contenidos deberán establecerse con un currículum determinado y que posea la flexibilidad necesaria para la atención personalizada.

Reiteremos que la tutoría es una herramienta para la atención y orientación personalizada de los alumnos, con entidad suficiente para que la administración sea más precisa al establecer canales de formalización de la normativa. Una formalización que contemple la planificación en los distintos niveles de concreción, las diferentes etapas educativas, los contenidos que deberán ser incluidos en ella y la

evaluación que manifieste el nivel de objetivos alcanzados.

Ciertamente la Tutoría, para ser un instrumento de mejora de la calidad de la educación, requiere la concurrencia de los docentes y de todos los agentes educativos. Queremos decir Docentes, Administración y Agentes Sociales del Contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AINSCOW, M. (1999): Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. *Siglo Cero*, 30,1, 37-48.

AINSCOW, M. (2000). Seminario Mejora de la Escuela. Universidad de Sevilla. (Material no publicado)

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, 327, 69-82.

AINSCOW, M., BERESFORD, J. y otros. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M., HOPKINS, D. y otros. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. y otros. (1994). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula*, 31, 70-77.

ALVAREZ GONZALEZ, M. y otros. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

ALVAREZ TERUEL, J.D. e ILLÁN ROMEO, N. (2000). La atención a la

diversidad en la ESO: estudio en la provincia de Alicante. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 18-20.

ANGUERA, M.T. (1978). *Metodología de la observación en las ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

ANGUERA, M.T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: P.P.U.

ANGUERA, M.T. (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.

APPLE, M. (1995). Programas conservadores y posibilidades progresivas: el conocimiento de la política general del currículum y la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 34-42.

APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

ARMSTRONG, F. AND BARTON, L. (1.999). *Disability, Human rights an Education. Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Armstrong and Barton.

ARNAL, J, Y DEL RINCON, D. (1992) *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.

ARNAIZ, P. (1995): *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Editorial Grao.

BAEZ, C. Y OTRO. (1998). Proyecto experimental de tutoría

personalizada: una respuesta a la evaluación de las tutorías en secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 69, 56-59.

BARRIOS ARÓS, CH. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-tau.

BAUTISTA, R. y otros. (1.992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

BAUTISTA, R. y otros. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Archidona. Málaga: Aljibe.

BELMONTE NIETO, M. (1998). *Atención a la diversidad*. Bilbao: Mensajeros.

BERNSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. (volumen IV)*. La Coruña: Morata. S.L.

BISQUERRA ALZINA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ceac.

BLANCHARD GIMÉNEZ, M., MUZÁS RUBIO, M.D. (1999): *Plan de Acción Tutorial en Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

BOGDA, R.C. Y BIKLEN, S.D. (1992). *Qualitativa Research for educación*. Needham Heights, Allyn and Bacon. (2ª edición).

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998). *Educación en valores una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

- BOLLEN, R. (1997). *La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político*. En D. REYNOLDS y otros. (Eds.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, 17-35. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- BONTE, P. Y IZARD, M. (1996). *Diccionario de Etnología y antropología*. Madrid: Akal.
- CARBONERO, M.A. (1993). *Dificultades de aprendizaje*. Valladolid: ICE.
- CARRERAS, LL. y otros (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. (2000). *Integración escolar y escuela para todos. Estudio de caso*. Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- COHEN LOVIS, L. (1990), *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COMELLAS, M.J. (1999). La tutoría en la ESO. Estudio de valoración en una población de Barcelona. *Educa*, 24, 111-128.
- COLAS, P. Y BUENDIA, L.(1992). *Investigación educativa*. SEVILLA: INGRASA. Artes Gráficas.
- COLON MARAÑÓN, R. (1996). *Orígenes de la diversidad humana*. Madrid: Pirámide.

-
- COOK, T.D. y otros. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: La Muralla.
- CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- DANIELS, H. y otros (2002). Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género. *Revista de educación*. 328, 169-186.
- DAS, J.P.(1999). “Aproximación Neurocognitiva a la rehabilitación: el modelo PREP”. *Revista Educación Desarrollo y Diversidad*. 1, 12-31.
- DIAZ ALLUÉ, M.T. y otros. (1997): Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y Prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 9-83.
- DOBZHANSKY, T. (1978). *Diversidad genética e igualdad humana*. Barcelona: Leertes.
- DOCKRELL, J. y MCSHANE, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Barcelona: Paidós.
- DURAN GISBERT, D.(2000): Tutoría entre iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 288, 36-39.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

-
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990): *El desarrollo colaborativo de planes de acción*. Documento policopiado.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2000): *El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de la educación*. En XII. Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía Hacia el tercer Milenio: Cambio Educativo y Educación para el cambio, 1-421-444. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- FERNANDEZ, S. (1993): *Programas de Orientación y Acción Tutorial*. Oviedo: Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias.
- FERNANDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- GALLEGO VEGA, C. (2000). El Apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de educación*, 327, 83-105.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996): *La organización escolar, contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GARCIA NIETO, C. (1999). Horizontes y objetivos de la reforma: La escuela comprensiva y la enseñanza Secundaria obligatoria. *Kikiriki*, 41, 17-22.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: E.U.B. (2ª. Edición).

-
- GARCIA PASTOR, C. (2000). Proyecto de investigación Sevilla: La respuesta a la diversidad en la ESO. *Revista de educación*, 27, 93-127.
- GARTNER, A. y LIPSKY, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de educación*, 327, 107-121.
- GIMENO SACRISTAN, J.(1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres, editor.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995) Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación. *Kikiriki*, 38,18-38
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la Secundaria obligatoria*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- GINÉ C. (1995) Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales. *Aula*, 45, 5-9.
- GINÉ C. y otros (1996) *Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria*. En E. MARTIN y otros (Eds.) *La atención a la diversidad en la educación secundaria*, 1, 81-128. Barcelona: Horsori.

-
- GOODMAN, J. (2000). Educación para una democracia crítica. *KIKIRIKI*, 55,56, 55-71.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUARRO PALLAS, A. (1991). *Desarrollo basado en la escuela. Modelo de Proceso: la fase de identificación y análisis de necesidades. Documento policopiado*.
- GUBA, E. AND LINCOLN, I. (1981). *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation. Result through responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUICHARD, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Leertes.
- GUPTA, R.M. Y COXHEAD, P. (1993): *Asesoramiento y apoyo Psicopedagógico*. Madrid: Narcea.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (1995). La importancia de vivir en la frontera. *Cuadernos de pedagogía*, 233, 86,93.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1998). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era Postmoderna. *Kikiriki*, 49, 16-24.

HARGREAVES, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de pedagogía*. 290, 58,60.

HILL, G. (1987). *Orientación escolar y vocacional*. México: PAX.

HOSPKINS, R. (1.987): *Adolescencia. Años de Transición*. Madrid: Pirámide

HUBER, G. (1997). *Analysis of Quialitative Data with AQUAD five for Windows/ Günter L.Huber*. (1. Edition). Schwangan: Hüber, 1997.

HUXLEY, ALDOUS. (1969). *Un Mundo Feliz*. Barcelona: Plaza y Janés.

ILLAN ROMEU, N. (1997). La diversidad y la diferencia en educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI. Archidona, Málaga: ALJIBE.

JUNTA DE ANDALUCIA. (1992). DECRETO 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA, 56 de 20 de junio).

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992). DECRETO 164/1992 de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA, 110 de 29 de octubre).

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1997). DECRETO 200/1997 de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los

Institutos de Enseñanza Secundaria. (BOJA, 104 de 6 de septiembre).

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1995). ORDEN, 17 de julio de 1995 sobre Organización y funciones de las tutorías y los departamentos de orientación. (BOJA, 117, de 20 agosto).

KEMMIS, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1999). Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna. *Kikiriki*, 55,56, 14-33.

KENNETH, M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

KOHLBERG, L. y otros. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

LAZARO, A. y otros. (1989). *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

LEWONTIN, R.C. (1984). *La diversidad humana*. Barcelona: Prensa Científica.

LEWONTIN, R.C. y otros. (1996). *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*. Barcelona: Grijalbo.

-
- LINCOLN, Y. AND GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, sage Publications.
- LOGSE, y normativa complementaria. (1993). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1987). *Un método para la investigación participativa*. Madrid: Editorial Popular. s.a.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993). *Lecturas sobre integración escolar*. Barcelona: Paidós
- LÓPEZ MELERO, M. (1995). Diversidad y cultura, una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (2002). Una comunidad educadora para la libertad y la igualdad: La convivencia democrática desde la cultura de la diversidad. *Revista de Educación Especial* 31, 73-114.
- LÓPEZ OCAÑA, A.M. y ZAFRA JIMÉNEZ, M. (2003). *La Atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernando de los Ríos de fuente Vaqueros (Granada)*:.Junta de Andalucía: Octaedro.
- LOPEZ TORRIJO, M. (1993). *La integración escolar*. Universitat de Valencia. dep. Educación Comparada e Historia de la Educación.
- LOZANO, L y otros. (2000). Importancia de las diferentes dimensiones del autoconcepto en la acción tutorial. *Aula abierta*, 76, 3-14.

-
- LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación–acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MARCELO GARCIA, C. y otros. (1991). *El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MARCELO GARCIA, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de Investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel.
- MARCELO GARCIA, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO GARCIA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: E.U.B.
- MARCELO GARCIA, C. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 24, 47,69.
- MARCELO GARCIA, C. (2000). *El profesor de enseñanza primaria*. En XII. Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el Tercer Milenio: Cambio Educativo y Educación para el Cambio, I, 391-420. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

-
- MARCHESI, A. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. (2000). La ESO a debate. *Cuadernos de pedagogía*, 295, 81, 84.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. (2000) “Una opción necesaria pero difícil”. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 81-90.
- MARLAND, M. (1982). *El arte de enseñar. (Técnicas y organización del aula)*. Madrid: Morata.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARIN, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- MARTÍN, E. y otros. (1996). *La atención a la diversidad en educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍN, E. y otros. (1997). *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza Secundaria. *Qurriculum*, 5, 141-150.

-
- MARTINEZ DIAZ, M. (1 995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación Secundaria*. Madrid: Magister.
- MEDINA RUBIO, R. (1998). Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal. *Aula abierta*, 72, 63-95.
- MERCER CECIL D. (1991). *Dificultades De aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- MILES, M.B, y HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative date analysis*. California: SAGE, Publications, 2ª edición.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995). REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril de Ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE, 131. De 2 de junio).
- MONEREO, C (1996): *El asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- MOLINA RUBIO, A. (2000). *Una teoría para la práctica de la educación*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MORIÑA DÍEZ, A.(2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla
- NEIL J. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall. (Tercera edición).

-
- OCHAITA ALDERETE, E. (1988). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ONTORIA y otros. (1990) *Diseño curricular y metodología participativa*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ONTORIA y otros. (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- ORTEGA, A (1989). Las adecuaciones Curriculares Individualizadas. Nuevas perspectivas en Cataluña. *En A.E.D.E.S. (Ed.): Reforma y Educación Especial*, 1, 16-22.
- ORTEGA CAMPOS, M. A. (1.994): *La tutoría en Secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- PALACIOS GONZALEZ, y MARCHESI. (1999). *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar*. "Investigación y formación". Argentina: Cincel.
- PARRILLA LATAS, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajeros.
- PARRILLA LATAS, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educación*, 21, 39-65.

-
- PARRILLA LATAS, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PARRILLA LATAS y DANIELS. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajeros.
- PASTOR MALLOL, E. (1.995): *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: CEAC. S.A.
- PATTON, M. (1983). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills. Sage Publiations.
- PECES BARBA. G. (1986). *Los valores superiores*. Madrid: Tecnos.
- PEREZ GOMEZ, (1995). Educación versus socialización. *Kikiriki*, 30, 4-10.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondaror.
- POSTIC, M. y DE KETELE J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educacitva*. Morón: MCEP.
- PULIDO, R. y CARRIÓN, J. (1998). *Atender ¿a qué diversidad?*. En A. PEREZ y otros (Eds). *Educación y diversidad*. XV Jornadas

Nacionales de Universidad y Educación especial. Universidad de Oviedo, 2, 501-512.

REYNOLDS, D. y otros. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: P.P.U

RODRIGUEZ GÓMEZ, G. y otros. (1996). *Metodología De la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

RODRIGUEZ ROMERO M.M. (1997). Labores de apoyo a la escuela en tiempos de postmodernidad. *Kikiriki*, 49, 36-43.

ROMERO F. J. (1993). *Dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro (2ª edición)

RUBIO RIVERA, y otros. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Morón, Sevilla: Kikiriki.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUS ARBOLEDAS, A. (1996). *Tutoría, departamentos de Orientación y Equipos de apoyo*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

SANCHEZ A. y otros. (Coord.). (1999) *Los desafíos de la Educación especial en el umbral del siglo XXI*. Universidad de Almería.

-
- SANCHEZ TORRADO S. (1995). Neoliberalismo y educación. *Kikiriki*, 35. 21-33.
- SANCHO J.M. y otros. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SANZ DE ORO y otros. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona. Cedecs.S.L.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de dialogo comprensión y mejora*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Kikiriki*, 55/56, 105-116.
- SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (3ª edición).
- STAINBACK y STAINBACK. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1997). *Ideología, pensamiento y educación*. Morón, Sevilla: Kikiriki. Cooperación andaluza.

-
- STUFFEBEAM, D. Y SHINKFIELD, (1989). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- SUAREZ YÁNEZ, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- SUBHASH, C. Y ORLANDO J. (1996): *Neurociencia para el estudio de las alteraciones de la comunicación*. Barcelona: Masson.
- SUSINOS RADA, T. (2000). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*,. 327, 49-68.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a la metodología cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, J.B. (1991). La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. *Revista Versión estudios de comunicación y política*,1, 30-42. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, Mexico, octubre de 1.991.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (1998). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula abierta*, 72, 97-129.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (1999). Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón*, 51, 61-68.

- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- UNESCO, (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Unesco.
- UNESCO, (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre educación en el siglo XXI, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana/Unesco.
- UNESCO. (1998). Actas del seminario de la Comisión Española de la Unesco. “*Educación en valores*”. Madrid: Centro de Investigación, documentación e Investigación. MEC.
- VEIGA MARTINEZ, D. (1996). El departamento de orientación evalúa la acción tutorial. *Aula de Innovación Educativa* nº 56, 14-22.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1994). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI. Editores.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1995). Calidad de vida y educación especial. *Aula*, 45, 11-14.
- WALKER, R. (1983). *La realización de estudio de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*. Madrid: Morata.
- VLACHOU, A.D. (1999). *Camino hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

-
- WITTOCK, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza. I,II,III.* Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1998). *La escuela por dentro.* Barcelona: Paidós.
- ZABALZA BERAZA, M. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Santiago. Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra.
- ZABALZA BERAZA, M. (1991). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea. (sexta edición).
- ZABALZA BERAZA, M. y otros. (1993). *Evaluación de Prácticas.* Sevilla: Kronos.
- ZABALZA BERAZA, M. (1996). "Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa". En A. PARRILLA, (Ed.) *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*, 1 (21-76). Bilbao: Mensajeros.
- ZAY, D. (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela.* Madrid: La Muralla.
- ZUBIETA, J.C. y otros. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

